



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR (TFI)

Proyecto de Intervención Educativa:

Intervención en las interacciones educativas a través de la incorporación de nuevas tecnologías.

Directora: Ivana Hararí

Autora: Lic. y Prof. en Psicología María Florencia Gómez

Índice

1.	Introducción	pp. 2
2.	Propósitos de la presente Propuesta de Intervención Educativa	pp. 5
3.	Presentación de la Asignatura Psicología Genética	pp. 7
	3.1. Ubicación de la Materia en el Plan de Estudios	pp. 7
	3.2 Estadísticas y datos para contextualizar la descripción de la cursada	pp. 8
	3.3 Caracterización de los espacios de formación que ofrece la Cátedra	pp.11
	3.4. Actividades de los trabajos prácticos y formas de evaluación de la cursada	pp.12
	3.5 Características del alumnado en condición de Alumno Regular	pp.14
4.	Diagnóstico inicial: delimitación del problema y preguntas de intervención	pp.21
5.	Fundamentación teórica	pp.24
	5.1 Sociedad del Conocimiento y nuevas competencias	pp.24
	5.2 Los nuevos estudiantes en Educación Superior	pp.34
	5.3 Los docentes universitarios en el contexto de las nuevas tecnologías	pp.40
	5.4 Los materiales educativos: rasgos centrales y usos	pp.55
	5.5 Las redes sociales en educación y aprendizaje colaborativo	pp.60
6.	Justificación del enfoque de intervención educativa	pp.72
7.	Caracterización de la presente Propuesta de Intervención Educativa	pp.76
	7.1 EVEA Web de Apoyo a Cátedras (WAC)	pp.79
	7.2 Grupos Facebook	pp.83
8.	Metodologías de trabajo y actividades innovadoras	pp.87
	8.1 Secuenciación de actividades del Plan de acción	pp.90
	8.2 Recursos humanos y materiales	pp.92
9.	Formas de Evaluación de esta propuesta	pp.96
10.	Reflexiones finales	pp.98
11.	Referencias	pp.99
12.	Cronograma de trabajo para la implementación del proyecto	pp.104

1. Introducción

Este proyecto de intervención educativa fue pensado para implementarlo en la Materia Psicología Genética, del segundo año de los Planes de Estudios vigentes a la fecha¹, para las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Se origina en un interés por el trabajo docente en el aula para maximizar el uso del horario de trabajos prácticos presenciales y de orientar el trabajo de los alumnos a través de una propuesta de aula extendida con uso de nuevas tecnologías. Tal idea surge de la necesidad de repensar y reformular la oferta de clases tal como se viene efectuando desde la cátedra, como son, por ejemplo la lectura bibliográfica obligatoria de materiales en formato exclusivo de texto en papel para cada clase, la resolución de guías de lectura como materiales educativos y la exposición exclusiva de los temas en clases presenciales (en modalidad de teóricos y trabajos prácticos).

El objetivo de esta propuesta es intervenir en las interacciones en el aula y en el ejercicio de las competencias básicas para transmitir ideas por escrito, a través del aprendizaje con otros en distintos espacios educativos en la Red, como son el Entorno Virtual de Enseñanza y de Aprendizaje Web de Apoyo a

¹ Es decir, 1984 para ambas Carreras, y modificaciones del 2012 para la Licenciatura. Para más información, consultar: http://www.psico.unlp.edu.ar/acad/planes_de_estudios.html

Cátedras (EVEA WAC²), página con compilación de recursos educativos en línea en el Blog de Cátedra de UNLP³ y Grupos en la red social Facebook.

Estas innovaciones se proponen como la solución de la siguiente situación problemática que se ha detectado y profundizado en los últimos años: el débil compromiso de los alumnos en la lectura para las clases y la pobre interacción en los trabajos en pequeños grupos en el aula. A este último punto, se articulan las dificultades en la escritura académica, es decir, aquellas habilidades para transmitir ideas por escrito en alumnos que cursan su segundo año de una carrera universitaria. Estos aspectos, asociados a otros factores institucionales y de correlatividades de contenidos y exigencias en otras materias, llevan al progresivo abandono de la cursada como alumnos regulares en la promoción por cuatrimestre, incluso varias semanas académicas antes de rendir la última instancia de evaluación de la materia.

Otro aspecto a tener en cuenta es el registro de una alta participación estudiantil en foros virtuales⁴ y grupos en diferentes redes sociales - predominando actualmente el uso de Facebook-, creados por alumnos de distintos años de las mencionadas carreras, donde se comparten activamente apuntes, se realizan consultas y se despejan dudas, sin supervisión de los docentes de las materias.

² Se Ingresa a través de la siguiente dirección: <http://wac.unlp.edu.ar/>. Actualmente la cátedra no dispone de aulas virtuales en este entorno educativo.

³ Idem: <http://blogs.unlp.edu.ar/>

⁴ Redes sociales como Facebook, blogs y otros sitios en la Red para compartir archivos.

En síntesis, este proyecto pretende intervenir en los aspectos antes señalados, articulando estrategias de enseñanza y de aprendizaje propias de la educación a distancia (EaD) con aquellas desarrolladas en clases presenciales. Por ello, su relevancia radica en la innovación educativa presentada con una propuesta de *extended learning* que apunta al desarrollo de habilidades y competencias propias de las aulas virtuales, con la posibilidad de extrapolarlas a las clases presenciales, no sólo de esta materia sino en otros contextos de enseñanza y de aprendizaje. Esto redundará en un enriquecimiento mutuo por despliegue de estrategias de interacción novedosas entre docentes y alumnos.

2. Propósitos de la presente Propuesta de Intervención Educativa

Los propósitos generales son:

Que el equipo docente:

- ✓ Aprenda a aprender con otros, conociendo las potencialidades de las estrategias de enseñanza y los recursos propios de los entornos educativos virtuales.
- ✓ Adquiera las competencias básicas para desempeñarse en el rol de tutor virtual para explorar los diferentes estilos de aprendizaje digitales emergentes de sus alumnos.
- ✓ Diseñe actividades y propuestas de enseñanza en entornos virtuales, que permitan al cursante hacer explícitas las particularidades de la escritura académica en la disciplina.

Que el alumno cursante:

- ✓ Aprenda a aprender con otros, a través de estrategias de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Ejercite las competencias básicas para comunicar ideas y producir escritos coherentes, que expresen sus propias elaboraciones conceptuales de los temas.
- ✓ Reflexione sobre las competencias básicas de escritura académica, necesarias para producir escritos de calidad.

Los propósitos específicos son:

Que el equipo docente:

- ✓ Ejercite estrategias de interacción, comunicación y aprendizaje colaborativo en aulas virtuales para maximizar el trabajo de escritura y la participación en el aula presencial.
- ✓ Planifique las propuestas de clase complementando los materiales textuales con otros recursos educativos tales como multimedias y videos disponibles en línea.
- ✓ Motive la participación y vinculación entre los cursantes, potenciando el armado de redes de aprendizaje.
- ✓ Organice diferentes espacios de interacción educativa para atraer las consultas sobre los contenidos de unidades, preguntas, etc. de la materia a la clase dirigida por el docente.

Que el alumno cursante:

- ✓ Desarrolle estrategias básicas de comunicación, interacción y respeto a los otros participantes de entornos educativos virtuales.
- ✓ Aprenda a discriminar sus errores y limitaciones de comprensión conceptual sobre la teoría.
- ✓ Explore los contenidos de las Unidades Temáticas mediante diversos tipos de recursos educativos (textual, audiovisual, multimedia, hipertextual).
- ✓ Discrimine y sea consciente de sus propias habilidades y competencias para producir escritos académicos de calidad.

3. Presentación de la Asignatura Psicología Genética

En esta sección se describirán los aspectos centrales de la materia, teniendo en cuenta sus espacios de formación, materiales educativos y las propuestas de clases generales que se utilizan, tipos de evaluaciones y las características del alumnado cursante. A partir de los mismos, se realizará un diagnóstico inicial y la delimitación del problema a intervenir, que se desarrollará en la siguiente sección.

3. 1. Ubicación de la Materia en el Plan de Estudios

La Materia Psicología Genética pertenece al Segundo Año del Plan de Estudios del año 1984, vigente para las Carreras de Licenciatura⁵ y Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Comparte la cursada con otras materias - Psicología II, Teoría Psicoanalítica, Estadística aplicada a la Psicología, Sociología General y Lingüística General - que aportan los fundamentos teóricos y metodológicos básicos para realizar una lectura comprensiva en diferentes áreas disciplinares y tradiciones de investigación de la Psicología actual, redimensionándolas desde un enfoque histórico crítico de la Psicología.

Esta materia en especial se inserta en el campo de la Psicología del Desarrollo, en el área referente al desarrollo cognitivo. Se centra en el estudio del cambio psíquico y de los procesos que producen el desarrollo intelectual, a lo largo del

⁵ Este Plan de Estudios ha sido modificado en el 2012.

ciclo vital de los sujetos. Específicamente, se trabajan los fundamentos conceptuales y metodológicos de la Teoría del Conocimiento de Jean Piaget, desde su perspectiva epistemológica constructivista. Se examinan las potencialidades explicativas y los límites de esta tradición de investigación, así como las actuales extensiones de su programa de investigación.

3. 2 Estadísticas y datos para contextualizar la descripción de la cursada

Desde 2010, esta materia replica su dictado en el año a dos cohortes de alumnos de la misma promoción, divididos por letra del apellido y distribuidos en dos comisiones por docente hasta 2012, y en una comisión con su correspondiente tutoría a partir del 2013.

En 2012, el total de inscriptos es de 991 alumnos distribuidos en dos subgrupos -según la letra de apellido- de 495 y 496 para el primer y segundo cuatrimestre, de los cuales aprobaron un 45 y 42% respectivamente, desaprobaron un 17 y 14%, nunca asistieron a la cursada un 11% en ambos cuatrimestres, y abandonaron durante el transcurso del cuatrimestre un 27 y un 33% del total de alumnos inscriptos.

A continuación se presenta un cuadro representativo de estos porcentajes:

Año Académico	Cantidad de Inscriptos	Cantidad de aprobados	%	Desaprobados	%	Abandonar on durante la cursada	%	Nunca asistieron	%
Primer C. 2012	495	223	45	85	17	131	27	56	11
Segundo C. 2012	496	210	42	67	14	162	33	57	11
Primer C. 2013	550	252	46	56	10	160	29	82	15

Cuadro 1. Datos finales de la cursada⁶

Estos datos muestran que la matrícula va desgranándose progresivamente, lo que se efectiviza hacia mediados del dictado del curso, siendo muy pocos los casos de alumnos que desaprobeban en todas las instancias de evaluaciones ofrecidas por la Cátedra.

Las causas posibles de este desgranamiento pueden ser tanto externas como propias de las particularidades de la materia.

Con respecto a los posibles factores y causas externos a la materia, se señala la preeminencia dada por un grupo de alumnos a promociones, talleres y otros sistemas de evaluación en otras materias anuales (como por ejemplo Psicología II, necesaria para cursar y rendir los exámenes finales de las materias del 3er año), que atraen a los cursantes a rendir exámenes con estrategias de elecciones múltiples combinadas con consignas a desarrollar o fundamentar brevemente. Asimismo, las asignaturas de primero y segundo año presentan distintas estrategias didácticas, y no todas trabajan explícitamente la participación del alumno y la ejercitación de las competencias básicas de la

⁶ Datos tomados de cuadros de síntesis de promociones, aportados por la Prof. Titular S. Borzi.

lectura comprensiva y escritura académica en Psicología. De estos últimos puntos se ha encargado, desde 2011, el Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia (Proper) de la Facultad de Psicología, a través de actividades y talleres dirigidos a alumnos ingresantes -detectados a través de las evaluaciones y derivados por los auxiliares docentes del Curso Introductorio a estas carreras-, y cursantes de las materias de los dos primeros años que se acercan voluntariamente para recibir orientación. No se han encontrado estrategias transversales discutidas, diseñadas y planificadas conjuntamente por todos los docentes de las materias de los primeros años, sea en la temática de escritura académica como de lectura comprensiva de textos científicos de estas disciplinas.

Por otra parte, se identifican dificultades internas y propias de la asignatura, ya que ésta es una de las primeras materias donde los cursantes se encuentran con la lectura de una teoría de autor en Psicología, de raigambre epistemológica y que exige la articulación con conocimientos previos (Psicología I), con las lecturas críticas de las materias en curso (Psicología II y Teoría Psicoanalítica) y con materias no correlativas pero necesarias para comprender la complejidad de los temas trabajados en las unidades temáticas (Introducción a la Filosofía y Lingüística General). Otra cuestión a tener en cuenta es que las evaluaciones -tanto parciales como finales- son en su mayoría escritas⁷, siendo una de las primeras instancias en estas carreras

⁷ Salvo en el caso en que el alumno elija rendir con examen oral su tercera opción de Final como alumno regular, o cuando el alumno opte por la opción de rendir su evaluación final en calidad de Alumno Libre, que no es el caso que se analiza en este proyecto. Estas opciones están tendiendo a cambiar (en 2013), pudiendo los alumnos solicitar rendir su evaluación oral, aunque muy pocos lo eligen.

donde se exige desarrollar estrategias de planificación y revisión de la escritura para poder comunicar desarrollos conceptuales complejos.

3. 3. Caracterización de los espacios de formación que ofrece la Cátedra

La materia Psicología Genética consta de diferentes espacios de formación de los que el alumno puede hacer uso desde el inicio de su cursada como Alumno Regular. Actualmente, se cuenta con la instancia de Teóricos, disponiendo de dos horarios⁸ de dos horas cátedra cada uno, en donde se desarrollan los mismos contenidos teóricos y metodológicos de las unidades temáticas.

En estas instancias se trabaja en general con los siguientes recursos didácticos: pizarrón y tiza, lectura y comentario de citas de los autores de la materia, fichas de cátedra con consignas y ejemplificaciones del desarrollo cognitivo infantil y videos traducidos y subtitulados por adscriptos alumnos y graduados de la materia.

La presentación sobre los temas es en clase magistral, donde se entabla una relación dialogada con los asistentes para que puedan explicitar sus ideas previas sobre los temas y también para examinar cómo están pensando los desarrollos teóricos presentados desde la bibliografía de lectura obligatoria.

Los Profesores Titular, Adjunto y Jefe de Trabajos Prácticos cuentan también con un horario de consulta fijo de una hora cátedra semanal, no obligatorio,

⁸ De los Teóricos, uno es dictado por los Profesores Titular y Profesor Adjunto Interino, de los cuales el cursante puede elegir dependiendo de su disponibilidad horaria.

donde el alumno asistente podrá despejar (o en algunos casos, comenzar a articular y/o visibilizar) sus dudas sobre la bibliografía obligatoria de la materia.

Finalmente, el alumno cursante debe asistir a un Trabajo Práctico semanal de dos horas cátedra de asistencia obligatoria -en un total de 12 clases programadas-, y un horario de Tutorías Presenciales no obligatorias de dos horas cátedra, para la guía en la lectura comprensiva, y la supervisión en la realización de un Trabajo Práctico Especial domiciliario sobre una entrevista clínica infantil, realizada en parejas. En el segundo cuatrimestre de 2013, los videos traducidos en la Cátedra se presentaron en este espacio presencial adicional; no se planificaron aún estrategias coordinadas para el abordaje de este material audiovisual.

3.4. Actividades de los trabajos prácticos y formas de evaluación de la cursada

En líneas generales, para la organización de los temas se disponen de diferentes momentos de planificación y desarrollo de la clase. Primeramente, se repasan los temas trabajados en la clase anterior y luego se introduce el tema de la presente clase. En un segundo momento, se abre un espacio donde los alumnos analizan fragmentos de textos para responder a consignas de la guías de lectura (material de Cátedra) o aportadas por el docente. Dichas consignas son trabajadas en parejas o en pequeños grupos -entre 4 y 6 alumnos-; estos grupos realizan una breve producción escrita⁹ para presentarla

⁹ Generalmente esta producción consta de un punteo de temas con viñetas, o una respuesta que aglomera algunas frases o citas de los textos de lectura obligatoria.

a sus compañeros en un plenario final. En esta actividad de cierre se revisan dos aspectos articuladamente: las consignas, donde se analiza qué se solicita y cuáles son los caminos que cada grupo ha realizado para responder, y por otro lado, las definiciones y respuestas dadas a las mismas. Con esta actividad se sintetiza el tema presentado en esa clase y se arma una articulación conceptual que permite a los cursantes relacionar los distintos subtemas en cada unidad. Asimismo, al cerrar la clase se presentan los temas que se abordarán en la bibliografía consignada para la próxima actividad.

En los trabajos prácticos, los alumnos leen artículos completos o algunos párrafos de capítulos de libros de autores fuente, seleccionados específicamente. Se espera que participen activamente en las actividades grupales y en los plenarios. Por su parte, el docente presenta los temas y guía el análisis de los artículos durante el trabajo en grupo y en el plenario. Generalmente pone en cuestión los artículos, para armar con los emergentes grupales las definiciones básicas y, en un segundo orden, las relaciones entre dichos términos. El propósito es alejarse del rol de docente que presenta el tema en una clase magistral, para pasar a motivar la participación de todo el grupo.

Con respecto a las formas de evaluación, desde 2010 a la fecha, se han probado diferentes formas de evaluar la adquisición de contenidos por parte de los alumnos. Entre estas opciones, se han propuesto las siguientes modalidades: dos evaluaciones parciales presenciales; una evaluación presencial breve de una hora de duración en horario de clase y una evaluación colectiva en horario adicional a las clases, un parcial domiciliario en reemplazo

del primer parcial presencial y un segundo parcial presencial e integrador de los temas dictados durante la cursada. Cada evaluación parcial fuere presencial o domiciliaria, ha contado con su correspondiente recuperatorio. También se ha sustituido el Trabajo Práctico Especial domiciliario de corte clínico sobre la psicogénesis de una noción de conservación por otro con mayor peso en lo teórico sobre la misma temática, e incluso se ha variado el caso de conservación (de líquidos por sustancia), volviéndose actualmente a la realización de entrevista clínica con sus correspondientes análisis teórico-metodológicos.

Independientemente de la modalidad, las diferentes evaluaciones constan de consignas donde el alumno debe argumentar, despegándose de la copia fiel del texto. Por ello, además de dos o tres pregunta en cada consigna, se introducen conceptos claves y orientaciones para que el alumno focalice su escritura en algunos temas de la unidad evaluada. Este tipo de producción escrita está preparada por la guía de lectura, que presenta un estilo similar -en la presentación de consignas- al de las evaluaciones. En las guías de lectura también se presentan análisis de citas de los artículos de lectura obligatorios, que no es un modelo presentado en las evaluaciones presenciales.

3.5 Características del alumnado en condición de Alumno Regular

Los alumnos que cursan en condición de regulares, presentan diferentes particularidades: son alumnos que estudian los contenidos de la materia por primera vez, y en general están cursando todas las materias correspondientes a ese año académico, o son alumnos que recursan la materia (sea por haberla

abandonado el año académico anterior, sea por haber rendido y desaprobado la evaluación final en tres oportunidades). Dadas estas peculiaridades de los alumnos cursantes, en los horarios de Teóricos y Trabajos Prácticos se presentan aportes y consultas de alumnos que están en distintos momentos de comprensión y de abordaje de los contenidos trabajados en cada clase temática.

En las clases de trabajos prácticos, en general se ha detectado que un grupo de alumnos sigue la lectura de al menos un artículo -de entre dos y tres artículos cortos de cinco a doce páginas- durante las primeras dos unidades temáticas, donde se presenta la materia y algunos conceptos epistemológicos y teóricos básicos de la teoría del conocimiento piagetiana, no siendo así con las unidades 3, 4, 5 y 6. En dichas unidades se presentan las particularidades de los objetos de conocimiento abordados en las investigaciones piagetianas clásicas y en las extensiones del programa de investigación original (sistema de escritura en unidad 4; aprendizaje y desarrollo y aprendizaje en distintos contextos en unidad 5; adquisición de nociones sociales, en unidad 6). La unidad 6 suele presentarse en el último trabajo práctico donde asisten muy pocos cursantes, pero es trabajada más en detalle en los teóricos. Para abordar la lectura de todas estas clases están las Guías de lectura y comprensión de los textos de trabajos prácticos, y el señalamiento de los puntos trabajados en los teóricos y los trabajos prácticos en clases exclusivamente presenciales.

Del gran grupo de alumnos, se pueden registrar distintos subgrupos, con diferente implicación y desempeño durante toda la cursada. En la mayoría de

las clases hay un pequeño subgrupo de alumnos (entre 10 y 12 en promedio por clases de 60 al inicio y 45 hacia mediados de cursada) que siguen las clases en los distintos espacios de formación de la materia, tienen la lectura al día y rinden sus evaluaciones en las primeras instancias de parcial, obteniendo muy buenas calificaciones, y demostrando una comprensión de los temas, y en general una buena participación en trabajos en grupo y en clases.

Asimismo, el resto del alumnado suele presentar distinta implicación en la clase, y será caracterizado brevemente en lo que sigue. Aunque está especificado en el Programa de Estudios de la Asignatura y es solicitado reiteradamente por los docentes, un gran grupo de alumnos asisten a la cursada para tomar apuntes de clase sin lectura previa de los materiales de trabajos prácticos, esperando obtener el tema ya metabolizado por el docente. Este grupo de alumnos permanece expectante a lo dialogado por el grupo participante -generalmente alumnos al día en lectura y recursantes con intención de comprender los temas-, sin participación ni realización de consultas durante los trabajos en pequeños grupos, ni en el plenario o en las tutorías. Este grupo de alumnos tiene distinta producción en las evaluaciones, mostrando en general una primera aproximación a la comprensión de los temas; muy pocos de estos alumnos¹⁰ se quedan a la devolución de las evaluaciones, y suelen manifestar al docente el haber dedicado poco tiempo al estudio de los temas. Asimismo, algunos tienen una lógica de aprendizaje que se aproxima mucho más a la copia-reproducción de fragmentos de textos, sin

¹⁰ Este subgrupo de alumnos muestran después compromiso y suelen aprobar sus evaluaciones en las instancias siguientes.

aprehensión de la esencia de lo que señalan los autores, a veces con dificultades en el análisis de los subtemas planteados en los materiales, lo que obstaculiza la síntesis en una argumentación coherente. Consultados sobre sus hábitos de estudio, este grupo manifiesta que realizan una primera lectura del texto y hacen un “resumen” (recortando frases para ellos significativas y vinculadas al tema/subtema de la unidad), utilizando a este último como el material de estudio para su evaluación, sin volver al texto original; asimismo, son alumnos que no estudian con otros compañeros, pudiendo esto ayudarlos a explicitar sus ideas y los aspectos que no llegan a comprender. Un grupo muy pequeño y marginal de alumnos asiste sólo a las últimas opciones de evaluaciones, o quedan libres de la cursada por no haber cumplido el requisito de la evaluación.

En síntesis, son muy pocos los alumnos que no llevan los materiales para las clases -organizados por las fotocopadoras por módulos de clases-, pero sí son pocos los alumnos que tienen continuidad en toda la lectura obligatoria y que leen para cada clase durante todo el cuatrimestre.

Otra característica de los alumnos regulares, y que se ha incrementado en estos últimos años, es que consultan frecuentemente distintos sitios en la Red -sitios web, blogs y redes sociales-, diseñados y organizados en casi su totalidad por grupos de alumnos (como administradores y/o moderadores), de distintos años de las Carreras de Psicología. Los sitios más utilizadas por los estudiantes son Facebook y Twitter -en menor medida- para el armado de redes sociales y grupos cerrados, blogs diseñados en distintas plataformas

como “Psikenet Foro de Psicología”¹¹, donde el alumno usuario puede subir su resumen por medio de una cuenta personal y descargar la información de la materia que necesite; este sitio es el más utilizado, por la cantidad de material armado por alumnos y para alumnos de esta unidad académica disponible en línea. En estos espacios en la Red se comparten textos, consignas de parciales y finales y sus posibles respuestas, apuntes personales de sus participantes - de teóricos y de clases prácticas-, y también disponen de otros espacios propios de las aulas virtuales, como ser la mensajería interna para la comunicación entre los participantes, foros de consultas y de solicitud de materiales, y foros especiales para compartir otra información como son las cafeterías. En estos espacios los alumnos consultan activamente con los participantes sobre inscripción a cursadas y con qué docente anotarse, solicitud de apuntes sobre unidades o puntos de los programas que no llegan a leer y preparar para presentarse a las evaluaciones, solicitud de preguntas y respuestas para trabajos prácticos especiales. Una limitación de este tipo de intercambio únicamente producido entre estudiantes es que los usuarios suben apuntes y resúmenes con errores conceptuales que se replican en las evaluaciones, a pesar de las advertencias de los moderadores de estos sitios Web y de los docentes. En muchos casos surgen consultas en línea de último momento, llegada la fecha de la evaluación correspondiente, siempre respondidas por diferentes pares. Asimismo, las consultas sobre un mismo tópico suelen replicarse, reflejando que los usuarios no tienen el hábito de leer la cadena de respuestas en foros, sino sólo las últimas.

¹¹ En <http://psicounlp.informe.com>; también en Facebook: <https://www.facebook.com/psikenet?fref=ts>

En estos espacios para compartir opiniones y reflexiones de distinta índole, hay una activa participación y surgen verdaderas discusiones que no siempre llegan al aula de clase; paralelamente este tipo de interacción e intercambio y aprendizajes digitales emergentes de los alumnos, no son utilizados y/o conocidos por los docentes. Asimismo hay muy pocos Blogs de Cátedras¹² armados y administrados por docentes, también disponibles en WordPress¹³ y Google Sites¹⁴. Estos espacios Web se presentan con las características de la Web 1.0, donde se publica información de interés para el cursante (por ejemplo, notas de cursadas, aviso de días y aulas de evaluaciones, vínculos de interés a temas y sitios relacionados), y se suben archivos que corresponden a la bibliografía obligatoria de las unidades temáticas. Salvo espacios de contacto donde se puede enviar un correo al equipo docente o al administrador, no hay opciones para incluir comentarios y compartir materiales o realizar otro tipo de intercambios entre alumnos y docentes.

No obstante el avance y la ampliación de interacciones y actualizaciones constantes en este tipo de redes sociales, los alumnos aún siguen utilizando el correo electrónico, y hoy se han incorporado el uso de otro tipo de aplicaciones descargables en PC y mayormente en dispositivos móviles. Con respecto a los correos electrónicos, se utilizan usualmente cadenas de correos para enviar materiales e información. Los servicios de correo electrónico utilizados por los

¹² Puede verse en el Sitio de Blogs de Cátedra de la Secretaría de EaD de la UNLP <http://blogs.unlp.edu.ar/blogs/>, que no se han creado estos espacios para las Asignaturas de Segundo año.

¹³ Por ejemplo Psicología II, disponible en: <http://psicologia.historiapsi.com/>

¹⁴ Por ejemplo, Corrientes Actuales en Psicología, disponible en: <https://sites.google.com/site/corrientesactualesunlp/>

alumnos más asiduamente son Hotmail/Outlook, Yahoo y actualmente también Gmail; en menor medida utilizan otros tipos de servicios asociados a organismos del estado o empresas, en las que dichos alumnos trabajan. Además, los estudiantes utilizan aplicaciones de mensajería para PC como Skype, y mayormente para dispositivos móviles como por ejemplo Blackberry Messenger, WhatsApp, WeChat, que permiten comunicaciones individuales y/o grupales con envío de texto, voz y vídeo, y hoy día han incorporado la posibilidad de compartir archivos. Algunas de estas aplicaciones están vinculadas a Facebook, y se pueden iniciar desde la cuenta personal del usuario de dicha red social.

4. Diagnóstico inicial: delimitación del problema y preguntas de intervención

En esta sección se realiza un breve relevamiento de las dificultades encontradas para delimitar un diagnóstico inicial de situación y armar el problema de intervención educativo y preguntas pertinentes al mismo.

Se han detectado algunos inconvenientes en la implementación de la propuesta de aula descrita en 3.4. Dichas dificultades articulan dos cuestiones, sobre las que se pretende intervenir: la posibilidad de ejercitar las competencias básicas para producir escritos de calidad en las clases y evaluaciones, y por otro lado, las particularidades de la participación real de los alumnos cuando la propuesta es de trabajo colaborativo.

Con respecto al primer aspecto, durante el trabajo en grupos se presenta una pobre producción escrita, elaborada rápidamente cuando ya está cumplido el tiempo asignado. Generalmente, se presenta un punteo de algunas cuestiones encontradas en el texto o la copia de una cita sin referencias, que el grupo reconoce significativa para responder a la cuestión central solicitada por la consigna dada en la clase. También, es usual que en la actividad de escritura participen los mismos representantes del grupo, tomando predominancia los alumnos que llevan su lectura al día. Por otra parte, en las producciones de evaluación, se registra la dificultad de gran parte de los alumnos para producir escritos académicos de calidad, despegándose de la copia y colección de frases o citas de los artículos. Las respuestas están armadas como una elisión de ciertos términos e ideas, que a veces son centrales a la hora de cerrar la interpretación de las oraciones y/o párrafos.

El segundo aspecto es la interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente durante el trabajo colaborativo. En el momento de trabajo en pequeños grupos, se registra que cada estudiante lee independientemente su propio material, para después, cuando ya casi está cumplido el tiempo de trabajo, realizar un breve intercambio de ideas. En pocos casos, algún alumno plantea cierta duda a sus compañeros y realizan un efectivo trabajo grupal. Allí, consultan al docente como mediador y plantean las resoluciones potenciales a algún aspecto de la consigna así como los elementos conflictivos que surgen de los emergentes grupales. No obstante, no surge ni en todos los grupos, ni en los mismos grupos en todas las clases. Asimismo, este planteo oral no se traduce en una argumentación escrita acorde a lo trabajado, sino que se sintetiza y cercena en su originalidad al reproducir una cita del artículo. En el plenario, empieza su presentación del tema algún alumno que participa en las clases -generalmente un estudiante cursante que plantea dudas en otro nivel de reflexión del tema, diferente al de los alumnos que recién comienzan su cursada-, presentando su propia lectura de la cuestión, y que no siempre se corresponde a lo debatido con sus pares. Por ello, es generalmente el docente el que suele incluir los aportes y preguntas de los compañeros de grupo.

Algunas de estas dificultades se asocian, como se dijo anteriormente, a los problemas para llevar la lectura completa del material para cada clase. Así, todos los temas y debates que se presentan en el plenario no se hacen visibles para el mero oyente de la cursada. Esto hace que llegada la fecha de la evaluación, un grupo importante del alumnado recurra a apuntes y respuestas dadas por otros pares (sean cursantes o estén en otros años) a sus consultas de último minuto o a los temas que no pudieron completar de leer de la

bibliografía fuente. Asimismo, el no tener la lectura para la clase correspondiente hace que algunos grupos realicen un “como sí” de trabajo grupal, cuando son uno o dos miembros los que trabajan. Esto hace que la estrategia didáctica de trabajo grupal en clases presenciales pierda potencia para la construcción conjunta de conocimiento, y sea por muchos alumnos no deseada o sentida como una pérdida de tiempo.

De estos aspectos señalados hasta aquí, se destacan las siguientes preguntas para orientar la intervención educativa:

Las estrategias de interacción comunicativa, mediación y de aprendizaje colaborativo, tal como se desarrollan en los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEAs) ¿permitirán a los participantes hacerse conscientes de las dificultades de expresar sus ideas por escrito para que el lector comprenda lo que se quiere decir? ; ¿El uso de recursos, materiales educativos y estrategias didácticas de aulas virtuales posibilitarán complementar las clases presenciales y motivar la participación grupal?

5. Fundamentación teórica

En esta sección se analizan y justifican las ideas y propuestas centrales que dan sustento teórico a este proyecto de intervención educativa. Las mismas están organizadas en ejes donde se abordan progresivamente las siguientes cuestiones: una introducción a una concepción actual de sociedad y a las nuevas competencias exigidas al alumnado y a los docentes; las características de los nuevos alumnos y de las competencias que se demandan a la Educación Superior en el marco de la ampliación del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); y finalmente, una focalización en los temas las redes sociales en educación y la importancia del aprendizaje colaborativo e interacción para intervenir en la escritura académica.

5. 1 La Sociedad del Conocimiento y nuevas competencias

La tercera revolución económica, la que está aconteciendo en el siglo XXI, basa sus productos en la transformación y reelaboración de la información en sus múltiples formas, para que sea comprada y consumida. Por ello, el modelo actual de sociedad, la sociedad del conocimiento, necesita ciudadanos y recursos humanos formados para hacer uso de todo el ecosistema informacional y tecnológico existente, y que puedan participar en los procesos económicos, sociales y culturales.

Así, los sujetos necesitan ser más competentes que en décadas anteriores para emplear y apropiarse de la información y la tecnología digital. Esta formación deberá apuntar a la alfabetización de los individuos ante los múltiples

lenguajes y códigos (textuales, icónicos, hipertextuales, audiovisuales, multimedia) que adopta la información (Area Moreira 2012, 2010). La información aparece en todas partes, entre otras razones, porque la tecnología está omnipresente en nuestras sociedades. La información es el contenido y lo digital, su continente. La tecnología digital cobra sentido y utilidad social porque proporciona experiencias valiosas con la información y por ello se necesita de la tecnología para poder almacenarla, organizarla, replicarla, difundirla y transformarla en accesible.

Para repensar y dar respuestas a estas exigencias en Educación Superior, se presenta brevemente en las siguientes líneas las características básicas de la Universidad Pública, y a continuación, propuestas de innovación que analizan el impacto de las TIC en este nivel.

La Universidad es una forma organizacional altamente estratificada, con una complejidad intrínseca que se refleja en diversos aspectos, como son: la multiplicidad de bienes que produce; el proceso de toma de decisiones sostenido en la idea de una autonomía académica e institucional; los múltiples mecanismos de coordinación y motivación económica del servicio educativo universitario, y la diferenciación a nivel institucional y de programas. Así, para el análisis de su marco institucional y actividades, de su capacidad de cambio e innovación, se debe tener en cuenta el tipo de conocimiento que se produce en estas organizaciones, y el modo en que se entienden las tareas y actividades, las normas y valores que las regulan, la jerarquía de actores y la distribución de autoridad y poder (García de Fanelli, 2005).

Hoy en muchas universidades se encuentran experiencias en aulas virtuales, sin embargo, estas iniciativas puntuales ponen de manifiesto la rigidez de las estructuras universitarias para integrar en su funcionamiento cotidiano la utilización de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las instituciones de Educación Superior necesitan involucrarse en procesos de innovación docente apoyada en las TIC, presionadas por el enorme impacto de la era de la información, que hace que el fraccionamiento de los sectores profesionales, del ocio y de lo educativo sea superado. En este contexto, al mismo tiempo que se han generado nuevos mercados para la Universidad, ésta también pierde el monopolio de la producción y la transmisión del saber por la comercialización del conocimiento, sumada a la demanda social y del mercado que le exige que los estudiantes reciban la competencias necesarias para el aprendizaje continuo durante toda su vida.

Otro aspecto a señalar, son las consideraciones actuales de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior. Tradicionalmente, los conceptos de enseñanza y aprendizaje eran entendidos como las "...dos caras de una misma moneda", que son "dos formas diferentes de ver el mismo fenómeno, desde dos puntos de vista diferentes: el docente y el alumno..." (Zangara, s/f, pp. 2). Hoy día, gracias a las investigaciones y desarrollos teóricos en la Didáctica y la Psicología Educacional, estos fenómenos se definen como distintos pero relacionados de algún modo. Así, aprender puede ser definido como un fenómeno interno e idiosincrásico a los sujetos, que se produce por procesos de significación y resignificación. Por su parte, enseñar es un proceso externo a la persona que aprende, que supone una toma de posición respecto al fenómeno del aprender y sin embargo, no siempre está presente cuando

existe un proceso de aprendizaje, es decir, no siempre se dan en el mismo momento y lugar y, menos aún, uno no es simplemente consecuencia directa y excluyente del otro.

Desde este punto de vista, puede considerarse que aún en las propuestas de enseñanza presencial, existen estrategias metodológicas que favorecen el *aprendizaje a distancia* del alumno: guías de lectura, resolución de ejercicios en forma individual o grupal fuera del aula, preparación de trabajos de campo, trabajos en grupo, entre otras. Aquí se consideran a las propuestas de enseñanza presenciales y a distancia como un continuum en el grado de mediación pedagógico/tecnológica de la propuesta, el uso de tecnología y el espacio de distancia transaccional que se implemente y se sostenga, donde hay grados intermedios (Extended learning, próximo a la enseñanza presencial y Blended learning, donde la presencialidad no es obligatoria).

En sintonía con estas lecturas, J. Salinas (2004b) también señala que comenzaron a surgir nuevos ambientes de aprendizaje que no eliminan los tradicionales, pero que vienen a complementar y diversificar la oferta educativa en las aulas presenciales. Una de las novedades que las TIC introducen en el sistema de Educación Superior es abrir un abanico de posibilidades de uso que pueden situarse tanto en el ámbito de la Educación a Distancia, como en la enseñanza presencial. Esto supone nuevos entornos de interacción educativa, y requiere nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos e implementarlos.

Así, para diseñar y desarrollar entornos de formación basados en estas tecnologías se deberán analizar una serie de factores como son: aquellos relacionados al alumno y al modelo de aprendizaje en que se inspiran; otros

factores vinculados al profesor y a la manera de concebir la relación profesor-alumnos; aspectos vinculados a la institución educativa y sus representaciones sociales para contextualizar el entorno en el que se inserta la nueva propuesta; a las características de las distintas aplicaciones y EVEAs que pueden ser utilizados. Asimismo, este autor advierte sobre la construcción progresiva de redes de formación con otras instituciones de Educación Superior, que lleven a la cooperación en el diseño y la distribución de los cursos y materiales de aprendizaje, en el marco de consorcios de instituciones, dando lugar a verdaderas redes de aprendizaje.

También, las modalidades de formación apoyadas en las TIC llevan a nuevas concepciones de los proceso de enseñanza y de aprendizaje. Con respecto al alumno, acentúan la implicación activa del mismo en el proceso de aprendizaje; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la flexibilidad de los alumnos para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo.

De igual manera, el rol del docente también cambia, ya que éste deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, al facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas. Esto trae como resultado implicaciones en su preparación profesional y es por ello que se les va a requerir, en su proceso de formación -inicial o en ejercicio-, ser usuarios aventajados de los recursos de la información. Junto a ello, necesitan servicios

de apoyo y capacitación de reciclaje que les permitan participar como profesionales en este nuevo contexto educativo.

Teniendo en cuenta lo antes dicho, J. Salinas (2004b) propone llevar a cabo innovaciones educativa a través del uso de TIC, haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, es decir, en los procesos de innovación docente, en lugar de enfatizar en la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías en el mercado.

Asimismo, advierte que estos proyectos deberán entenderse como proyectos institucionales, globales, de carácter docente, que involucren a toda la institución. En este punto señala que los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. No obstante, advierte que la integración de las innovaciones tecnológicas debe ser en el contexto de la tradición de la propia organización de Educación Superior.

M. Area Moreira (2010), por su parte, presenta una serie de argumentos para que se introduzca la alfabetización en competencias informacionales y digitales en la Enseñanza Universitaria.

En primer lugar, muestra que la producción de conocimiento en todas las áreas del saber (científico, técnico, humanístico, artístico o social) en estas últimas décadas está en permanente crecimiento exponencial y es prácticamente inabarcable. Es por ello que un alumno universitario no sólo deberá adquirir los conceptos, teorías y conocimientos básicos de una disciplina, sino también

disponer de los criterios y estrategias intelectuales para encontrar nuevas informaciones que sean valiosas para su ámbito o campo de estudio, de investigación o de actividad profesional.

En segundo lugar, las formas de expresión y comunicación de las ideas, sentimientos, opiniones y conocimientos adoptan formas y lenguajes múltiples que se proyectan en textos escritos, en documentos audiovisuales o en archivos multimedia. Es así que el saber expresarse y ser capaz de construir discursos en estos diversos lenguajes debería ser un tipo de competencia imprescindible en un alumno y docente universitario.

En tercer lugar, las teorías pedagógicas y del aprendizaje y la metodología de enseñanza y de aprendizaje basada en el socioconstructivismo Vigotskyano señalan que el conocimiento debe ser construido por cada estudiante como un proceso experiencial, en interacción con otros sujetos y a través de la acción. Es por esto que se les deben ofertar al alumnado las guías y los recursos necesarios para que puedan trabajar autónomamente al resolver situaciones problemáticas, desarrollar proyectos, estudiar casos, elaborar ensayos, etc. Pero para que este tipo de metodología sea exitosa hace falta una condición previa e imprescindible: que el alumnado esté formado en competencias informacionales y digitales. Sin estas, difícilmente podrá buscar, seleccionar, construir y difundir conocimiento elaborado personalmente.

Finalmente, desde hace ya una década, los espacios virtuales están ganando mayor protagonismo en la enseñanza universitaria y configuran modalidades educativas conocidas como e-learning o docencia virtual, educación semipresencial o b-learning y actualmente m-learning, aprendizaje con

dispositivos móviles. Esta incorporación de las TIC a la docencia universitaria requiere que tanto el alumnado como el profesorado dispongan del dominio y las competencias en el manejo de las herramientas propias de los EVEAs así como de los distintos recursos que configuran la Web 2.0. Desde este punto de vista, las instituciones de Educación Superior deberán adecuar sus estructuras administrativas, comunicacionales y procedimientos de enseñanza a las demandas de la sociedad actual.

E. Barberà y A. Badia (2005) también relevan distintos factores a tener en cuenta al pensar sobre innovaciones educativas con TIC. Uno de ellos es la caracterización y comprensión del proceso de aprendizaje del estudiante que hace uso de las aulas virtuales y las competencias específicas que necesita desarrollar para que su aprendizaje con TIC sea de calidad.

Es así que en Educación Superior, los alumnos de propuestas exclusivamente y/o mayormente presenciales comparten un espacio -aula- y unos tiempos -horarios de clase- que le son familiares, puesto que reconocen las condiciones que influyen en el desarrollo de los procesos educativos formales.

Asimismo, despliegan sus procesos de aprendizaje a través de las orientaciones del profesor, quien controla muchos de los factores que inciden en dicho aprendizaje en el aula, como por ejemplo la concreción de los objetivos, el tipo de información y el ritmo de presentación de los contenidos, o las actividades de aprendizaje y sus ritmos temporales de realización.

Con respecto a las actividades educativas y tareas, estas suelen ser de corta duración y, con bastante frecuencia, pueden consistir en la utilización del medio

oral (por ejemplo, basadas en la transmisión de información por parte del profesor, o en intercambios comunicativos entre profesor y alumnos, o alumnos entre sí) o del medio escrito como soporte de comunicación (por ejemplo, leyendo el libro de texto o realizando actividades en el cuaderno de trabajo). En relación a este último punto, la mayoría de los materiales didácticos básicos de contenido con los que el alumnado estudia se editan en un formato con soporte en papel, y en algunos casos en formato audiovisual.

Finalmente, para que un alumno perciba que ha sido escuchado en una clase presencial es posible que simplemente requiera una mirada y un asentimiento del profesor, sin necesidad de mediar una sola palabra.

Por otra parte, el uso de los entornos virtuales fragmenta el espacio educativo, como por ejemplo en el caso de la utilización de tecnologías sincrónicas que conectan a los estudiantes en espacios diversos al mismo tiempo, o puede crear discontinuidades en el tiempo y los ritmos educativos con el uso de tecnologías asincrónicas.

Con respecto al aprendizaje, es el alumnado el que tiene que saber interpretar los aspectos de la planificación de la actividad formativa, como son los objetivos de aprendizaje por conseguir, las tareas por realizar, los contenidos por tratar, los materiales a consultar, la interacción esperada con el profesor y los otros estudiantes y también los criterios de evaluación que van a utilizarse para valorar su aprendizaje. Las tareas y actividades que pueden realizarse en estos entornos educativos pueden iniciarse con tareas relativamente simples (como, por ejemplo, una búsqueda de información en la Red), para llegar a

realizar actividades complejas y extensas que, de hecho, pueden abarcar lo que correspondería a la totalidad de una secuencia didáctica presencial.

Respecto de los materiales educativos, es habitual maximizar las potencialidades las conexiones a la Red para hipertextualizar y presentar la información mediante medios diversos; por ello, se entrega al alumnado materiales digitalizados de contenido en soportes con base tecnológica (material escrito digitalizado, audio, video, simulaciones, etc.) y que aquél los tenga que utilizar sin la mediación directa y presencial del profesor. El estudiante no sólo debe conocer cómo navegar por este tipo de materiales hipermedia de contenido sino que además debe saber cómo utilizarlos para potenciar su aprendizaje.

Por último, para que el estudiante perciba que el docente reconoce su aporte, requiere de conocimientos y recursos diferentes de los presentados en el diálogo presencial, y especialmente de conocer las formas de manejo de las tutorías virtuales y de los perfiles de tutor.

En síntesis, un estudiante competente debe aprender a gestionar estos cambios e identificar qué aspectos pueden afectar a su proceso formativo, así como aprovecharse de los elementos que pueden influir positivamente en este proceso y minimizar aquellas otras cuestiones que pueden entorpecer su aprendizaje. Es así que deberá incrementar sus competencias en el uso de tecnologías con funciones educativas.

Es por lo antes dicho que estos autores proponen considerar al aula virtual como “una ventana abierta a diferentes posibilidades que son difíciles de

alcanzar o materializar de otro modo en un aula ordinaria” (Barderà et Badia, 2005, pp.5). Así, plantean que la introducción de elementos virtuales puede diversificar y ampliar los horizontes del aula presencial en el que la tecnología desarrolle un verdadero papel de instrumento psicológico, que colabore al desarrollo del pensamiento y del conocimiento.

5. 2 Los nuevos estudiantes en Educación Superior

Según M. Casco (2007), el público estudiantil ha cambiado en las últimas décadas. Los nuevos estudiantes reparten el tiempo del estudio con el del trabajo y el del entretenimiento, se muestran escépticos frente a la valoración positiva del saber, llegando incluso a considerarlo como rígido e inútil. En consecuencia, a poco de entrar a la Universidad, y aun cuando transiten con relativo éxito hacia la afiliación institucional e intelectual, tal como se explicará en detalle más adelante en este apartado, sobreviene en ellos el desencanto y la consecuente desmotivación.

Esta realidad se contradice con la representación de la figura ideal del estudiante que mantiene la Universidad: un estudiante de tiempo completo, comprometido con su rol de heredero de una cultura científica y profesional que reproducirá, autónomo en su aprendizaje y defensor del saber legítimo. El estudiante esperado es, además, un sujeto de la cultura letrada. Frente a ello la Universidad recibe, en grado creciente, a nativos digitales.

El discurso universitario circula en un universo de comunicación en el que el emisor pertenece a la comunidad universitaria, y el objeto del discurso participa

de un saber disciplinario enseñado o construido en la Universidad. Ese sistema abarca discursos que cumplen dos funciones imbricadas: construcción del saber y comunicación del mismo. El acceso a los saberes legítimos en la Universidad sigue dominado por modalidades de adquisición propias de la cultura impresa, y las prácticas de enseñanza están dominadas aún por la representación de un estudiante receptor-pasivo, con predominio de la exposición oral por parte del docente universitario. Por lo tanto, aprender a leer en ese sistema significará identificar los principios de racionalidad de los textos científicos en razón de su estructura conceptual particular y su ubicación en la especificidad de un campo científico.

Frente a la complejidad del sistema comunicativo universitario los alumnos de los primeros años se muestran, en contraste, como lectores e interlocutores poco flexibles. Por lo general realizan un abordaje indiferenciado de todos los discursos, con presupuestos de homogeneidad y neutralidad del sistema comunicativo académico. Predomina también un acercamiento ingenuo a los textos académicos como proveedores de información neutra, que dificulta la lectura comprensiva y mantiene al alumnado en la posición de lectores no-autónomos. Por esto, para que los textos académicos sean productores del saber legítimo y aceptado por comunidades científicas y disciplinares es necesario que sus lectores identifiquen su entramado expositivo-argumentativo, sus mecanismos para proponer la validez de una hipótesis, su adecuación para construir teoría y su ubicación relativa frente a otras voces de la comunidad discursiva. Cuando esto no ocurre, la relación con el saber mediada por textos especializados se vuelve superficial y “creyente”, es decir, el alumno toma su

contenido como única verdad, sin someterla a un examen razonado (Casco, 2007).

Otro elemento de interés para la comprensión de los nuevos modos de lectura y escritura de los estudiantes universitarios es el análisis reflexivo de la cultura juvenil articulado al nuevo contexto que configuran las TIC. Algunos especialistas en este tema señalan que dicha cultura es compleja y presenta particularidades a tener en cuenta.

Según J. Barbero (2002), el habla y la escritura de los jóvenes de hoy presentan modulaciones lingüísticas y estilísticas similares, más allá de las diferencias de lengua y de territorio. Los nativos digitales manejan computadoras, la Red, telefonía móvil, videojuegos, etc. Aunque los jóvenes de los niveles económicos medios y altos poseen estos recursos, muchos los conocen por la escuela y la sociabilidad generacional. Según este autor, se están formando comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad. Así, se constituyen identidades flexibles con temporalidades menos largas, capaces de amalgamar en el mismo sujeto ingredientes de mundos culturales diversos. Estos son sujetos dotados de flexibilidad cultural, que se adaptan fácilmente a diversos contextos.

M. Ollari, D. Szpilbarg y J. P. Temelini, (2011) afirman que los *nativos digitales* son quienes nacieron en un mundo constituido por y alrededor de tecnologías digitales, una tecnología diferente y distante de las que enmarcaron la vida de los adultos de la generación anterior, y los diferencian de los *inmigrantes*, es decir aquellos adultos para quienes a esta tecnología les adviene en sus vidas. En este punto destacan que los especialistas actualmente advierten que los

estudiantes de hoy representan la primera generación que creció con la tecnología digital. Han pasado sus vidas enteras usando y rodeados de aparatos y herramientas de la era digital, como computadoras, los juegos de video, los reproductores de música digitales, las videocámaras, los teléfonos celulares. Asimismo, para A. Piscitelli (2006) los nativos digitales estarían emergiendo como una nueva clase cognitiva, algo que va bastante más allá del uso naturalizado de las tecnologías digitales de esta época. La inmersión en la tecnocultura, las prácticas sociales derivadas en tanto ambiente, estarían generando una brecha cognitiva generacional.

N. García Canclini (2006), por su parte, sostiene que las nuevas tecnologías no sólo son una herramienta sino que configuran contextos donde se despliegan nuevas valoraciones del espacio, el tiempo y los acontecimientos culturales.

En las últimas décadas, la cultura y la vida cotidiana se reestructuraron con la sobreabundancia de la información fragmentada y el entretenimiento, así como por el predominio del instante y de la simultaneidad, favoreciendo el olvido y una configuración particular de la memoria. También esta fragmentación aparece en relación a los saberes, ya que con frecuencia en educación se usan materiales impresos descontextualizados y sin catalogar la fuente bibliográfica. En las universidades se leen menos libros y más fotocopias de capítulos aislados y textos resumidos obtenidos en la Red, disminuyendo los lectores que interpretan en profundidad obras largas.

Para este autor, el nuevo lector en el contexto de las nuevas tecnologías es un internauta que navega entre los textos de la Red. El *internauta* es un actor multimodal que lee, escucha, ve y combina materiales diversos procedentes

tanto de la lectura como de los espectáculos. Esta nueva subjetividad muestra que se lee de otra manera los textos electrónicos en el contexto digital, ya que se pueden revisar y modificar (editar y reescribir) durante la lectura misma. Esto produce nuevas formas de utilizar y gestionar el tiempo para la lectura y escritura y el estudio en general.

Sin embargo, en el ingreso a la Universidad la identidad de los jóvenes debe sufrir ajustes, y la cultura juvenil debe dejar lugar a otro tipo de cultura. Ese proceso de pasaje exige al ingresante a la Universidad aprender el oficio de estudiante.

Según M. Casco (2007) este proceso se daría en tres tiempos: un tiempo de la alienación, con la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; un tiempo del aprendizaje producto de la movilización de energías y adaptación progresiva; y finalmente, un tiempo de la afiliación con el dominio de las reglas institucionales. Esta afiliación se da en un doble sentido, a saber: afiliación institucional, es decir, conocer el funcionamiento de la Universidad y los principios y normas que regulan la acción de sus actores, y una afiliación intelectual, con el dominio de las formas del trabajo intelectual propios de los discursos y prácticas universitarias. Todo este proceso implica un aprendizaje arduo para el sujeto, puesto que adquiere las normas (en su mayoría implícitas) en el hacer concreto.

De acuerdo con esta perspectiva, los fracasos en la Universidad se deberían a la inadecuación entre las exigencias de la cultura receptora y los hábitos de los futuros miembros. La afiliación se produce, en cambio, cuando el ingresante ha establecido una consonancia parcial con la cultura universitaria y ha

emprendido la construcción de una nueva identidad y el abandono parcial de la cultura propia.

Con respecto a las interacción en redes sociales, M. Ollari et al. (2011), señalan que ante el debilitamiento de las instituciones tradicionales -como la familia y la escuela- el grupo de pares y las nuevas tecnologías avanzan como medios de sociabilidad, e introducen el sentido de la Web 2.0.

El término Web 2.0 surge en 2004 para referirse a una segunda generación en la historia de la Red de redes, basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales o los blogs, que fomentan la colaboración y el intercambio de información entre los usuarios, a través de la construcción de redes entre sus miembros, creando sitios interactivos. Es así que la Web 2.0 propone nuevas formas de interacción en donde la Red se constituye en un punto de encuentro, a diferencia de los sitios web tradicionales.

Entre los jóvenes, el uso comunicativo en estos sitios web es el más difundido. El MSN, los blogs y las redes sociales emergen como las formas predilectas de interacción social. Las comunidades virtuales juegan un rol cada vez mayor en la construcción de la subjetividad de los jóvenes actuales, generación de los nativos digitales.

Estos autores definen a las redes sociales como formas de interacción social, y se definen como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas

necesidades y problemáticas y que se potencian para organizar sus recursos Ministerio de Educación (como se citó en Ollari et al., 2011).

En síntesis, con este recorrido por diferentes autores se pueden advertir las modificaciones en el perfil del nuevo alumno universitario, en sus modos de interactuar, leer y escribir, pero también en sus formas de aprendizaje en el contexto de las nuevas tecnologías. Esto requiere tener en cuenta el perfil cognitivo de los alumnos de los primeros años, así como también su compromiso con las reglas y las representaciones sociales de la organización en la que se insertan. Otra cuestión a tener en cuenta son los aprendizajes emergentes en el contexto de las TIC y las nuevas formas de interacción en las redes sociales, conformando comunidades que comparten códigos comunes y formas de interpretación que deben ser conocidas para poder abordarlas e intervenir sobre ellas.

5. 3 Los docentes universitarios en el contexto de las nuevas tecnologías

Una de las principales actividades en la Universidad es la académica. Esta consiste en dos aspectos centrales: la producción de conocimiento y de saber gracias a las tareas de investigación, y la formación de futuros profesionales a través de la docencia. Asimismo estos saberes se aplican a la resolución de problemas sociales mediante programas y actividades de extensión universitaria e investigación.

Según J.J. Brunner y A. Flisfisch (1983) el grupo de miembros de la profesión que trabajan en el contexto de las unidades académicas y centros de

investigación y extensión conforman la comunidad profesional de esta organización. En términos generales, los profesionales que se dedican a la docencia son un segmento de la comunidad profesional dedicados a la formación de profesionales de profesiones no académicas en la mayoría de los casos, que dedican un tiempo parcial o marginal de su jornada total de trabajo, con poco tiempo destinado a preparar clases y/o a actualizarse en la materia que dicten. Para L. S. Vaccarezza (2007) la profesión académica supone una construcción social de significado para la Universidad, originada de la idea norteamericana de universidad de investigación, y donde se fue produciendo un solapamiento entre profesión académica y profesión científica. Desde este punto de vista, la cultura universitaria promueve la investigación, en detrimento muchas veces de la docencia y de los procesos de innovación en este ámbito.

Así, los contextos y organizaciones universitarias configuran marcos de experiencia singulares, delimitados espacio-temporalmente, en los que los docentes construyen un conjunto de representaciones que les permiten actuar como profesores en tales condiciones de existencia. Esto supone sujetarse a una imagen de la función académica, que contiene una representación que configura una concepción del hacer y de las condiciones institucionales para el desarrollo del mismo.

La profesión académica también se caracteriza por el reconocimiento formal de autonomía profesional relativa, puesto que está limitada al contexto de la cátedra, centro o secretaría como espacio colectivo de ejercicio, y donde cada miembro ejerce su actividad docente articulada con otras de investigación y/o extensión, lo que asigna rasgos particulares a su perfil propio. Así, su

autonomía profesional tiende a ser regulada y controlada -especialmente en el acceso a las vacantes- por la comunidad profesional, y legitimada socialmente por la noción de libertad académica y de investigación -elemento clave de la ideología académica- y por su estructura consolidada de poder. Asimismo se tiene una jerarquía de posiciones académicas, fijando notas diferenciales de prestigio según la profesión de grado y asignando un componente competitivo a la ocupación de dichas posiciones. Otra particularidad de la comunidad académica es que no es homogénea sino fragmentada en sectores disciplinarios diversos, con intereses profesionales, cognitivos, políticos y económicos también dispares, y es por ello que el reconocimiento social como la asignación de posiciones resulta generalmente conflictiva.

En este contexto, innovar en las prácticas docentes a través de nuevas modalidades de formación apoyadas en las TIC lleva a concepciones alternativas del proceso de enseñanza y de aprendizaje y a la formación en nuevas metodologías y roles que deberá adquirir el docente. Estos puntos se desarrollarán en lo que sigue.

Los procesadores de texto revolucionaron la forma de leer, escribir y comunicarse e interactuar ya en la década de 1980. La llegada de Internet en 1994 produjo efectos en los intercambios personales y profesionales, y en el trabajo cognitivo exigido. Actualmente, los alumnos siguen estudiando en libros de texto y escribiendo a mano porque las innovaciones tecnológicas no suprimen los antiguos modos de leer y de producir escritos.

En este contexto, A. M. Chartier (2008) recomienda que, para educar a los nuevos alumnos, es fundamental que los docentes inventen nuevos modos de

trabajo, puesto que las TIC catalizan y desarrollan nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras, configurando otros modos de percibir, sentir y ver, diferentes a los de la educación tradicional. Se considera a la escritura académica no sólo en su función comunicativa, transaccional o interpersonal sino también en su función representativa o ideacional. En este segundo sentido, actualmente se sostiene que escribir permite expresar conocimientos, ideas, sentimientos, y representar o recrear los objetos del pensamiento; esto posibilita concebirla como un instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual o como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Se sostiene entonces que los procesos cognitivos que el escritor utiliza al componer un texto, favorecen el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad (Bustos Sánchez, 2009, pp.35).

P. Carlino (2009), por su parte, articula tres elementos para explicar e intervenir en las dificultades en lectura y escritura académica: la implicación del docente, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales. Así, es el docente el que deberá innovar en su práctica para reducir la brecha entre lo que él mismo espera de los alumnos y los logros de éstos. Esto implicará replantearse la distribución cognitiva de trabajo entre docente y alumno, es decir, deberán proponerse nuevas actividades para que los alumnos vuelvan a tomar protagonismo. Su objetivo es entonces guiar a los alumnos en la obtención y producción de conocimiento propio del ámbito disciplinar en que se están formando. Por ello, la lectura y la escritura en el contexto de cada asignatura no son las mismas que los alumnos aprendieron previamente en el nivel de

educación anterior, sino que exigen una adaptación a nuevas formas de producir y organizar los conocimientos.

Con respecto a la función tutorial, esta es uno de los pilares sobre los que se consolida la educación en línea. Sin embargo, definir las áreas que un tutor debe atender depende de la forma en que esté conformado el equipo docente y de las áreas de soporte que la institución educativa pueda generar para orientación de los alumnos.

La idea de guía es la que aparece con más constancia en la definición de la tarea del tutor, puesto que acompaña, informa y asesora, buscando las estrategias adecuadas a las necesidades particulares de los destinatarios. Esto es así porque el rol del tutor se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza como haría un experto transmisor de contenidos, sino más bien como animador y mediador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos. Así, la función tutorial consiste en la relación orientadora de uno o varios docentes respecto de cada alumno en orden a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones procedimentales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda. El servicio de tutoría a través de la Red puede efectuarse mediante las distintas herramientas de comunicación asincrónicas (como correo electrónico, foro de debate y preguntas frecuentes) y sincrónicas (por ejemplo chat, videoconferencia y pizarra digital) que los EVEAS poseen.

J. R. Valenzuela González (2003), por su parte, establece las áreas que un profesor tutor debe atender para llevar adelante un curso:

1. Área académica: La función primordial del tutor está directamente relacionada esta área, y por ello deberá entrar en contacto con los alumnos para promover y supervisar el logro de los objetivos de aprendizaje.
2. Área tecnológica: el tutor debe contar con una competencia básica de lo que implica el buen uso de las herramientas tecnológicas seleccionadas para brindar al alumno la asesoría u orientación sobre el uso correcto de la plataforma tecnológica.
3. Área administrativa: en muchas ocasiones, corresponde al tutor dar seguimiento a ciertos procesos administrativos por ejemplo asegurar que todo alumno inscripto en un curso tenga acceso adecuado o llevar un control de las calificaciones y progreso del alumnado en el curso, o bien canalizarlos a aquellos que pueden y deben atenderlos.

Para este autor, la responsabilidad del tutor no termina en su desempeño docente en línea. Es esencial que invierta buen tiempo en recibir la capacitación adecuada y la reflexión sobre su función con otros. Los EVEA son además útiles para que los docentes puedan formarse de manera continua, participando de experiencias de formación centradas en perspectivas educativas constructivista de raíces socioculturales, donde la interacción con los pares, la reflexión y el construir conocimiento en forma colaborativa son aspectos centrales (Gros Salvat & Silva Quiroz, 2005). Asimismo, a pesar de que pueda existir una división de responsabilidades hacia el interior del equipo docente, es muy importante que se asegure que cada miembro de dicho equipo conozca lo que otros hacen. En forma análoga, otras actividades que el tutor realiza son aquellas relacionadas con reuniones del equipo docente o

institucional para el diseño de un curso o para la participación en redes de apoyo con asociaciones profesionales.

Para Ma. C. Llorente Cejudo (2005) el profesor-tutor virtual cumple las siguientes funciones:

1. Función Técnica: el tutor virtual deberá asegurarse de que los alumnos posean un cierto dominio de las herramientas disponibles en el entorno (chat, correo electrónico, carga de archivos, etc.). Esta función determina en gran medida el éxito o fracaso posterior del aprendizaje a través de la Red por parte del alumnado, pues es frecuente que las dificultades y la pérdida en el entorno por parte del alumno se produzca en los primeros contactos con el mismo, debiendo dar respuesta casi inmediata a los posibles problemas que se puedan ir presentando.

2. Función Académica: el tutor virtual deberá ser competente en aspectos relacionados con el dominio de los contenidos, el diagnóstico y la evaluación formativa de los estudiantes, poseer habilidades didácticas para la organización de actividades, etc.

3. Función Organizativa: esta función establecerá la estructura del programa a desarrollar, explicación de las normas de funcionamiento, tiempos asignados, etc. Para ello, estas decisiones deben estar perfectamente planificadas y debatidas por el equipo docente.

4. Función Orientadora: el tutor deberá ofrecer un asesoramiento personalizado a los participantes en aspectos relacionados con las diferentes técnicas y

estrategias de formación, con el propósito fundamental de guiar y asesorar al estudiante en el desarrollo de la acción formativa.

5. Función Social: supone una de las funciones más relevantes en lo que respecta a la consecución del éxito de cualquier acción formativa a través de la Red, ya que minimiza situaciones que pueden producirse cuando el estudiante se encuentra trabajando en línea, tales como el aislamiento, la pérdida en el entorno o la falta de motivación.

Para esta autora, los tutores virtuales necesitarán poseer competencias y habilidades para dar respuesta a las necesidades y a las diferentes tareas que se le irán presentando progresivamente a lo largo de su rol como profesor-tutor. Estas pueden clasificarse en competencias pedagógicas (como estructurar el conocimiento, guiar, aconsejar y proporcionar feedback, etc), competencias técnicas (por ejemplo saber dirigir y participar en comunicaciones asincrónicas) y competencias organizativas (tales como seleccionar y organizar a los estudiantes para realizar actividades grupales, recopilar y archivar los trabajos de los estudiantes para su posterior valoración, entre otras).

Una de las cuestiones principales entonces consiste en especificar cómo y a través de qué mecanismos pueden adquirir dichas competencias los tutores virtuales. Los autores presentados en este apartado señalan que la participación en cursos de la propia comunidad de aprendizaje y de otras instituciones educativas es una de las opciones más eficaces de formación.

Según J. Valverde Berrocoso y Ma. Del C. Garrido Arroyo (2005), se deben tener en cuenta algunos aspectos importantes para que las tutorías se realicen

con éxito, como son la motivación al inicio y durante todo el curso, y la respuesta rápida a dudas y consultas. Para ello, se maximiza el uso de la comunicación a través de mensajes por mensajería interna de los EVEA, foros de debate y carteleras virtuales que contengan información administrativa, académica, de seguimiento del grupo de alumnos o de respuesta personalizada. También, los foros de debate constituyen el entorno ideal para la participación en las actividades de trabajo, y la realización de actividades de aprendizaje colaborativo en las que cada uno expone sus ideas, opina, critica o escucha las aportaciones de los demás, como se explicará más adelante.

En todo momento la comunicación del tutor docente debe ser frecuente, rápida, que favorezca y dinamice el funcionamiento y la tarea del grupo. Al mismo tiempo, la exposición de las ideas debe ser clara, para poderlas compartir y evaluar de modo conjunto. Siempre debe justificar las afirmaciones que haga, a fin de que puedan ser analizadas por el resto del grupo y también, debe fijar un sistema para ir acumulando, organizando y revisando la información. El intercambio de información tiene que ser exploratorio, es decir, todas las ideas aportadas por el grupo deben tratarse de forma crítica, pero constructivamente. Por tanto, no se persigue la suma de las argumentaciones, sino que éstas hagan evolucionar el aprendizaje conjunto. Por esto, es importante desarrollar la capacidad de llegar a consensos.

Además, estas herramientas poseen las siguientes ventajas: un mensaje puede ser leído por muchos estudiantes; el medio es independiente del tiempo porque no está estrechamente vinculado a horarios; los alumnos pueden comunicarse en el momento en el que tienen un problema y los tutores tienen tiempo para

reflexionar antes de enviar sus respuestas; los estudiantes pueden enviar sus propias producciones; y finalmente, el medio permite el apoyo mutuo y compartir problemas.

No obstante, estas herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica y las estrategias que suponen tienen algunas particularidades que no pueden desconocerse. Así, la creación y el mantenimiento de una comunidad de aprendizaje a través de estas herramientas de comunicación, exigen la definición de una serie de reglas que faciliten el intercambio. Estas normas deben ser flexibles, reducidas en número y asumidas por el grupo después de un debate que haga explícitas cuáles son las expectativas de profesores y alumnos con relación a su participación. El tutor es el encargado de coordinar la participación del grupo, interviniendo en casos de grupos de presión que con sus mensajes puedan provocar en determinados miembros de la comunidad de aprendizaje sentimientos de no-pertenencia y exclusión o para que otros miembros silenciosos hagan sus aportes también. La honestidad y la apertura son valores que deben respetarse en cualquier entorno comunicativo en línea.

Otro elemento clave es la gestión del tiempo. En un entorno comunicativo asíncrono el alumno puede acceder al aula virtual o al foro de debate en cualquier momento, así como hacer aportaciones después de un período de reflexión. Desde el punto de vista del tutor, el tiempo necesario para desarrollar este tipo de intervención educativa es tres veces mayor que el empleado en una clase presencial. No basta con el profesor prepare su material y lo deje en el entorno. Al menos una vez al día, deberá examinar el sitio para responder a las cuestiones planteadas por los alumnos, dar avisos, sugerencias, o

simplemente hacer ver y sentir su presencia. Aunque la cantidad de tiempo necesaria pueda parecer desalentadora, el nivel y la calidad de la participación por parte de los alumnos, puede ayudar a valorar positivamente el tiempo empleado.

Otra variable es el tamaño de los grupos. En un entorno síncrono los tamaños de los grupos deberían ser reducidos (de 5 a 10 miembros) para permitir la participación de todos y prevenir la sobrecarga de información. Los grupos asíncronos, pueden ser mucho más grandes (20 o más participantes). No obstante, el éxito depende de las capacidades del formador como dinamizador, su conocimiento del medio electrónico, el contenido que se debate y estudia y los medios a través de los cuales tiene lugar la exploración del contenido.

La interacción es otro de los elementos que se abordará en este apartado, y para ello se revisarán brevemente algunas las conclusiones de dos experiencias con nuevas tecnologías en asignaturas universitarias.

E. F. Fernández, E. A. Rivera, Ma. L. Massé Palermo y C. A. Rios (2008) presentan un primer análisis de su experiencia de extender el aula presencial de la Asignatura Elementos de Computación con un curso desarrollado en Moodle. El objetivo de esta propuesta era brindar apoyo al dictado presencial poniendo el foco en mejorar la comunicación entre docente-alumno y entre pares y fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del desarrollo de habilidades individuales y grupales en un EVEA. Así, se brindó un abanico de posibilidades favoreciendo al alumnado con dificultades para mantener la continuidad de estudios sea por problemas de desplazamiento al centro educativo, por escasez de tiempo, por incapacidad física para asistir a

clase, por problemas económicos, etc. Estos autores concluyen que el entorno y las estrategias propias de la EaD favorecieron la autonomía del estudiante y la actualización de la información y de los contenidos, incrementaron la comunicación sincrónica y asincrónica entre los participantes y estimuló la participación interactiva y cooperativa. Las desventajas que se presentaron fueron la exigencia de habilidades tecnológicas mínimas en el alumnado; la poca experiencia en el rol de tutor entre docentes de la cátedra y problemas típicos de conexión a Internet.

Ma. A. Cernadas y L. R. Cuenca Pletsch (2009) presentan el análisis de la utilización de las TICs como medio para apoyar la presencialidad en el curso de “recursantes” (30% de 300 inscriptos a la Asignatura) de la Asignatura Sistemas y Organizaciones de la Carrera Ingeniería en Sistemas de Información de la Facultad Regional Resistencia. El objetivo del proyecto era propiciar la comunicación alumnado-profesores más allá de los horarios previstos para clases y consultas bajo la hipótesis de que, de esta forma, no sólo sería posible resolver las dudas y planteos de los alumnos en horarios más amplios que los previstos formalmente, sino que también se lograría un mayor compromiso de éstos con el propio aprendizaje. Estas autoras concluyen que a través de la interacción formativa por medio de técnicas participativas en grupo, trabajos en equipo y colaborativos, se logró: conformar una verdadera comunidad de aprendizaje; desarrollar competencias exigidas en el perfil profesional del Ingeniero en Sistemas de Información; fomentar la interrelación entre pares y estimular el análisis y el cumplimiento de cronogramas de trabajo independientemente de si se comparte tiempo y

espacio; y finalmente, favorecer la habilidades de comunicación, manejo del lenguaje técnico, y autorregulación.

Otro aspecto central a tener en cuenta en este análisis de las interacciones en el aula es la mediación pedagógica. En lo que sigue se revisa brevemente la complejidad conceptual de este término.

Para B. Fainholc (2004b), las mediaciones se sustentan en el concepto de acción mediada y refieren a acciones personales, organizacionales y simbólicas que se dan hacia adentro y afuera de una propuesta educativa. Están formadas por las herramientas culturales de diverso grado de materialidad, histórica y culturalmente situadas para provocar a través de la interacción, dominios en la estructuración cognitiva y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores de en sujeto (Wertch, citado por Fainholc, 2004b).

Las mediaciones pedagógicas tienen el propósito de facilitar la intercomunicación entre el estudiante y el docente para favorecer a través de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo a las ideas que se pretenden enseñar. Por ello, están representadas por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y es por esto que posee un carácter relacional. Este concepto también se refiere a los procesamientos didácticos de la información para hacerla aprehensible por parte del alumnado.

La mediación pedagógica está basada por una serie de mediaciones (Fainholc, 2004a), a saber:

- La mediación cultural, conformada por los bienes materiales y simbólicos que regulan y modifican continuamente la interacción del sujeto en su contexto. Ello genera cambios evolutivos a partir de lo acumulado por las generaciones para organizarse o condicionarse en sistemas muy complejos. Estos bienes materiales son herramientas culturales que permiten mediar las acciones subjetivas y conforman matrices comunicativas y representaciones mentales a partir de las cuales se elaboran, leen y comprenden los contenidos o mensajes.
- La mediación comunicacional, basada en un sistema de representación simbólica compartida por otros para presentar y distribuir información a través del tiempo. La comunicación es un proceso social que se sustenta en la interrelación dialógica entre personas, o sea es un proceso mediado, interactivo, situado y local, rasgos que sostienen a los posteriores aprendizajes y permiten que se desarrollen los mecanismos cognitivos de las funciones superiores del pensamiento de los sujetos.
- La mediación semiológica, puesto que todo sistema simbólico ofrece distintas modalidades de codificación de los mensajes, para también permite vehicularlos o distribuirlos por medio de los artefactos culturales. Los sistemas simbólicos modulan las representaciones cognitivas, según escenarios y actores con las que se interactúa.
- La mediación tecnológica, donde además de un artefacto compuesto por hardware y software, se necesita del “mindware”, o sea el conjunto de habilidades y competencias que articula el sujeto para operar con los dos

anteriores. Implica la existencia de competencias complejas, concebidas como la capacidad de captar y aprovechar las oportunidades para transformar la realidad e implica modos de percepción y lenguaje, nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades.

B. Fainholc (1994b) sostiene que la “distancia” propia de la enseñanza no presencial no refiere sólo a distancia física entre educador y estudiantes, sino también remite al tipo de conocimientos previos que tengan los participantes, a las habilidades de diverso orden para la comunicación y la vinculación con otros en comunidades de aprendizaje; y las particularidades del diálogo y la interactividad reflejada en las mediaciones pedagógicas. Según esta autora, los instrumentos mediadores proporcionados por el medio social y cultural son interiorizados por los participantes, gracias a las relaciones sociales múltiples, que posibilitan transformar y reconstruir los significados externos en otros internos.

D. Prieto Castillo (1999), por su parte, propone un modelo pedagógico en la educación tecnológica diferente del modelo pedagógico basado en la transmisión de la información. Para ello propone un modelo interactivo, donde la tecnología puede ser aprendida en la propia experiencia del alumno. Es así que este autor considera que la tarea de promover y acompañar la apropiación de lo tecnológico implica poner en el foco de atención la mediación pedagógica; a través de ella, el docente promueve y acompaña el aprendizaje del alumno, así como tiende puentes con sus conocimientos previos. Así, la mediación pedagógica en el marco de un modelo pedagógico de la educación tecnológica, implica entonces el aprendizaje de nuevas competencias y capacidades por

parte del docente, para poder acompañar el aprendizaje de sus alumnos en el nuevo contexto digital.

En resumen, la interacción en educación (considerando tanto a los procesos de enseñanza como de aprendizaje) puede ser definida como la propiedad de explicar aquellos escenarios de participación grupal, sean estos espacios sincrónicos o asincrónicos. Estos espacios de interacción están siempre definidos por la relación con otros, sean en el rol de docentes, tutores, otros alumnos, etc., y presuponen un modelo pedagógico que orienta las acciones docentes y su planificación. Del ejemplo de experiencias de introducción de uso de nuevas tecnologías en para extender el aula, pueden rescatarse sus aspectos positivos como generadora de motivación, posibilitadora de aprendizaje con otros y de la comunicación en el aula.

5.4 Los materiales educativos: rasgos centrales y usos

Los materiales educativos pueden ser definidos como los discursos en diversos soportes que se utilizan en las prácticas educativas con el fin de favorecer la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas del alumnado.

Teniendo en cuenta que cualquier material puede utilizarse como recurso para facilitar procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero considerando que no todos los materiales que se utilizan en educación han sido creados con una intencionalidad didáctica, se distinguirán los conceptos de medio didáctico y recurso educativo. El primero se define como cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de aprendizaje. Por ejemplo un libro de

texto o un programa multimedia educativo. Los recursos educativos son cualquier material que, en un contexto educativo determinado, se usan con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Así, un vídeo educativo sobre los volcanes y su dinámica será un material didáctico puesto que fue creado con una intencionalidad educativa, y en cambio un documental sobre los volcanes, no es en sí mismo un material didáctico ya que sólo pretende informar al público en general.

Por lo antes dicho, para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de los aprendizajes, deberá seleccionarse teniendo en cuenta:

- Los objetivos educativos y deberá evaluarse en qué medida el material colabora para alcanzarlos.
- Los contenidos que se van a tratar utilizando dicho material, que deben estar en sintonía con los contenidos de la asignatura.
- Las características de los estudiantes que los utilizarán, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, capacidades, estilos cognitivos, intereses, experiencia y habilidades requeridas para su uso.
- Las características del contexto donde se utilizará el material, considerando desde el ambiente físico hasta el curriculum.
- Las estrategias didácticas a diseñar con dicho material. Estas estrategias contemplan: la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes, la metodología asociada a cada una, los recursos educativos que se pueden emplear, etc.

Se pueden identificar diferentes tipos de materiales educativos, según sus particularidades (López Regalado, 2006). Aquí sólo se presenta una sucinta clasificación con algunos de sus rasgos distintivos, ventajas y limitaciones.

Los materiales permanentes de trabajo son los que utiliza el docente, como son pizarrón, rotuladores borrables y tiza, cuadernos, etc. De estos se destaca el primero, por su uso generalizado. Éste permitir realizar síntesis de temas y favorecer la participación de todo el grupo, aunque tiene como desventajas que la información contenida no se puede mantener permanentemente; tampoco muestra detalles e incluso es confuso para el estudiante novato en un área de conocimiento si está saturado de información.

Los materiales didácticos que se mencionan a continuación pueden ser utilizados tanto en clases presenciales y no presenciales, y debido a su versatilidad pueden adaptarse a una amplia variedad de enfoques y objetivos de enseñanza.

Los medios impresos son un gran apoyo para la tarea docente, e históricamente se han utilizado para transmitir contenidos de todo tipo. Entre los documentos impresos didácticos están los folletos, los manuales técnicos, los fascículos, los libros, las guías técnicas y de aprendizaje, entre otros. Éstos pueden incluir texto, gráficos, fotos, diagramas y demás posibilidades que brinda el diseño gráfico. Admiten la posibilidad del color y permiten diferentes formatos y soportes. Ofrecen las siguientes características pedagógicas: una organización reconocible y un desarrollo ordenado de la presentación de temas y subtemas; aportan elementos suficientes para concretar la idea global que presenta un autor; facilitan el ritmo individual de aprendizaje y los procesos de

análisis y de síntesis al permite la consulta permanente. También son fáciles de utilizar y de transportar, y no dependen de la electricidad, las líneas telefónicas o terminales de computadoras una vez que se han impreso. Presentan las limitaciones de que suponen estrategias de lectura comprensiva en el alumnado y requieren de hábitos de lectura; asimismo, con el paso del tiempo la información que contienen puede desactualizarse, y en algunos casos favorecen la memorización.

Los aportes de la imagen pueden presentarse de modo estático (impresas como carteles, en copias de acetato, en presentaciones, etc.) y dinámico (como videos, documentales o el cine). Los materiales audiovisuales incluyen un lenguaje compuesto, que articula sincrónicamente códigos visuales, verbales (palabra hablada) y sonoros (música, efectos) para construir universos autónomos. La incorporación del video puede responder a la intención de facilitar al alumno procesos cognitivos que parten de la representación icónica, favoreciendo la construcción de objetos en su plano concreto (elementos, situaciones, procesos que expongan ante la mirada) y sienta las bases para desplegar procesos de reflexión y conceptualización. Sus características pedagógicas implican: aprendizajes de identificación y reconocimiento visual, acercando a los alumnos a realidades difíciles de conocer; exigen una alta concentración de la atención; posibilitan el cambio de actitudes y valores y estimulan la imaginación. No obstante, el discurso audiovisual no es adecuado para el desarrollo de argumentaciones analíticas extensas y detalladas, puesto que la argumentación lógica tiene su base primordial en el lenguaje verbal (oral o escrito) y éste constituye su principal canal de comunicación.

Las grabaciones de sonido se realizan por procedimientos electromagnéticos o digitales y presentan la posibilidad de grabar, escuchar, reproducir y borrar voces, efectos y música. Las grabaciones de audio se pueden considerar para la presentación de casos de estudios o ejemplos, entrevistas con expertos o para presentar una variedad de perspectivas, grabaciones de partes de programas de radio, comentarios de estudiantes, y debates sobre tópicos importantes, etc. Se caracterizan por la facilidad de grabación, duplicación, uso y repetición. Pedagógicamente permiten adaptarse a distintas modalidades educativas, exigen un moderado nivel de participación, pero un alto nivel de concentración. Son muy usadas en los cursos de idiomas e historia.

Los materiales multimediales, por otra parte, dan cuenta de la recuperación de un tipo de sensibilidad que ha sido tradicionalmente relegada. El término multimedia se refiere a una integración o agrupación de diferentes medios audiovisuales (texto, sonido, imagen, video) por medio de un software. Se convierte así en un entorno de aprendizaje que combina las posibilidades educativas que ofrecen diferentes medios de comunicación reproducidos a través de una computadora y soportados en un CD-ROM, en el disco duro del equipo o en un servidor. Algunas de sus características pedagógicas son: estimulan al usuario a la investigación y exploración; permiten realizar simulaciones de gran realismo; proporcionan entornos con gran capacidad de motivación; generan alta interactividad; facilitan la interacción usuario/máquina y la cooperación entre grupos de usuarios.

Los materiales hipertextuales estructuran la información de forma no lineal e interconectada y permiten que el mismo sea navegable a través de

hipervínculos, creando un texto que el lector experimenta como multilineal o multisequencial. Puede utilizar soportes abiertos (on line) o cerrados (off line). Permite la incorporación de otras estrategias novedosas para favorecer la comprensión, puesto que utilizar variadas formas perceptivas, textuales y musicales, animaciones, etc.

En resumen, el pasaje de una lógica basada en la linealidad de la lectura y escritura a una lógica basada en la espacialidad de la imagen no sólo refiere a una transformación cuantitativa dada por la presencia de mayor cantidad de imágenes en los materiales de enseñanza sino a una transformación cualitativa sobre las formas legítimas de representar y transmitir la información. Las nuevas tecnologías hoy permiten también distintos tipos de modalidades de intercambio y comunicación, como son la teleconferencia y videoconferencia, los videos interactivos, el correo electrónico, los chats, o incluso grupos de discusión en línea, permiten crear hipermedias.

5. 5 Las redes sociales en educación y el aprendizaje colaborativo

Para repensar la cuestión del aprendizaje con otros y las interacciones en redes de aprendizaje, se abordará aquí el tema del aprendizaje colaborativo.

El mundo laboral actual demanda que se sepa trabajar de forma colaborativa, compartiendo los conocimientos para lograr unos objetivos plurales que beneficien al grupo. El aprendizaje colaborativo enseña habilidades de liderazgo compartido, que conlleven el asentimiento general y a la organización del trabajo. Las TIC han potenciado el aprendizaje de forma colaborativa, pero

las nuevas tecnologías son consideradas en sí mismas un mero instrumento para lograr un fin, como es el aprendizaje en este caso.

Ma. L. Carrió Pastor (2007) define el aprendizaje colaborativo como una propuesta de enseñanza y de aprendizaje basada en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad. La cooperación se despliega mediante tareas que son realizadas y supervisadas por todo el grupo, cuyos miembros han de actuar como ejecutores y evaluadores de las propuestas.

En el aprendizaje colaborativo se rechaza la observación pasiva, la repetición, la memorización para promover la confrontación de opiniones, el compartir conocimientos, el liderazgo múltiple y la multidisciplinariedad. Es así que los alumnos desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de qué y cómo aprender, siendo la función del profesor la de apoyar las decisiones del alumno y del grupo. No se les enseñan los principios para llegar a las conclusiones, sino que ellos mismos aprenden partiendo de sus propios conocimientos y de buscar aquellos conceptos que desconocen. Mediante esta estrategia didáctica aprenden a buscar la información, a compartirla, a comunicarse y a autoevaluarse de forma colaborativa.

Cada participante asume su papel dentro del grupo, como líder de los conocimientos que se le han asignado, pero cada uno comprende que el grupo necesita de él para completar los conceptos a conocer. Cada uno aporta lo mejor de sí para que todos consigan un beneficio, consiguiéndose que se establezca una relación de interdependencia que favorece la autoestima y las

relaciones interpersonales dentro del grupo. El trabajo en equipo es fundamental, pero a diferencia del aprendizaje grupal, en el aprendizaje colaborativo no existe un líder, sino que cada uno actúa como líder en la tarea que le ha designado el grupo. Cada responsable de una tarea después la expone al equipo que actúa como evaluador, por ello la comunicación es de vital importancia en este tipo de aprendizaje. La evaluación se realiza de forma compartida e incorporando aquellos aspectos que el grupo considere pertinentes después de discutirlos en su conjunto.

El enfoque colaborativo destinado al aprendizaje se puede plantear desde dos puntos de vista o modalidades. Con estas dos modalidades se aprende de forma colaborativa, aunque los papeles que realizan los docentes y los aprendices son distintos.

Una de las modalidades es en la que colaboran distintos profesores para ofrecer herramientas de trabajo a los estudiantes. Se trata de colaborar conjuntamente en la elaboración de material para que los aprendices tengan una visión multidisciplinaria de los conceptos que se les están enseñando. En esta modalidad el docente actúa como parte principal en el aprendizaje y facilita el material colaborativo enseñándolo de forma interdisciplinaria.

La otra modalidad del aprendizaje colaborativo es que los aprendices sean los que apliquen los principios de trabajo en grupo colaborativo. El aprendiz que utiliza esta estrategia educativa trabaja en equipo para solucionar las tareas que plantea el profesor. El docente actúa como coordinador del proceso, interviniendo para que todos los grupos colaboren de igual forma y solucionen los problemas que puedan surgir.

Como puntos de interés del aprendizaje colaborativo, pueden señalarse los siguientes. En primer lugar, El coordinador de los grupos tiene la misión de coordinar las distintas formas de aprender conceptos, esto quiere decir que el aprendizaje cooperativo no es un método aislado de aprendizaje, sino que puede combinar distintas formas de aprendizaje. La labor del coordinador de los grupos es asegurarse que no existe un único líder sino que todos lideran y se especializan en una cuestión concreta, potenciando la capacidad cognitiva de los integrantes.

Otro aspecto a destacar en el aprendizaje colaborativo es que se aprende a compartir conocimientos y a aceptar las críticas sobre ideas o formas de comprender los conceptos. La autonomía de los participantes del grupo se asienta sobre el concepto de la capacidad de entender y ser entendido por el resto de los componentes, es decir, la interacción conceptual. Así, la autoestima se fortalece al ser aceptadas las ideas que se comparten y que los demás miembros aceptan como válidas, por lo que se consigue un aprendizaje conceptual y social al mismo tiempo.

L. M. Zañartu Correa (2003) define a los EVEAs como entornos de aprendizaje electrónico que reúnen características poderosas para la colaboración, como son su interactividad, ubicuidad, y sincronismo.

Para esta autora, el aprendizaje colaborativo, está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en el aprender por explicación, y es así que el aprendizaje en red es constitutivamente un entorno conversacional. Por lo antes dicho, para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se

requiere trabajar juntos con otros, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente.

Desde la posición de esta autora, el aprendizaje colaborativo se caracteriza por cinco aspectos: responsabilidad individual de todos los miembros en su desempeño individual dentro del grupo; la interdependencia positiva entre los miembros del grupo para lograr la meta común; las habilidades de colaboración, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos; la interacción promotora de relaciones interpersonales y estrategias de aprendizaje; y finalmente, los proceso de grupo.

Esta autora diferencia al aprendizaje colaborativo, del aprendizaje cooperativo. Las diferencias entre estos dos tipos de aprendizaje se presentan a continuación.

CATEGORIAS	APRENDIZAJE COOPERATIVO	APRENDIZAJE COLABORATIVO
RESPECTO DE LA DEFINICION DE ROLES	En la cooperación, se requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo; la interacción está diseñada por el docente para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas. Tanto el profesor como los estudiantes comparten la autoridad y el control del aprendizaje.	Aprender colaborativamente implica intercambio entre pares, interacción entre iguales, y capacidad de intercambio de roles, de tal manera que diferentes miembros de un grupo o comunidad pueden desempeñar distintos roles en diferentes momentos, dependiendo de las necesidades. Se propone construir un consenso con el objetivo de conocer algo a través de la cooperación de los miembros del grupo; se comparte la autoridad y la responsabilidad de las acciones del grupo.

RESPECTO DE LA REDACCION DE LA CONSIGNA	En el aprendizaje cooperativo, el docente propone un problema e indica qué debe hacer cada miembro del grupo.	En un proceso de aprendizaje colaborativo, el docente propone una actividad que no es estructurada, y que permite la división de roles y tareas por parte del grupo.
RESPECTO DE LA FORMACION DE LOS GRUPOS	En el aprendizaje cooperativo, el educador indica qué debe hacer cada miembro del grupo, responsabilizándose cada uno de una parte del problema.	En este tipo de aprendizaje, el docente puede o no formar los grupos, pero es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo.
RESPECTO DE LA INTERVENCION DEL TUTOR	En el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje es altamente estructurado por el profesor mientras.	En el aprendizaje colaborativo cambia la responsabilidad en aprendizaje por parte del profesor como experto, y se asume el profesor es también un aprendiz.
RESPECTO DE LA PRODUCCION ESPERADA	En este tipo de aprendizaje, los compañeros dividen el trabajo, resuelven las tareas individualmente y luego juntan los resultados parciales en un resultado final.	En la colaboración, los miembros del grupo juntos realizan el trabajo; existe una baja división de la labor, sin embargo alguna división espontánea puede ocurrir. El gran desafío es argumentar según su punto de vista, justificar, negociar e intentar convencer a sus pares.
RESPECTO DE LA EVALUACION	El docente evalúa el producto final de esta interacción.	El docente evalúa tanto el proceso de interacción colaborativa, como el resultado de dicha interacción.

Cuadro 2. Diferencias conceptuales aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo.

También, en tanto estrategia de aprendizaje, hay que tener en cuenta en la planificación de la secuencia de actividades planteadas, y es aquí que puede resultar de utilidad las cinco dinámicas de colaboración presentadas por M. Manso & otros (2011), a saber:

- **Conjunta:** Los participantes trabajan en simultáneo en la misma tarea, durante un periodo de tiempo acordado, con el propósito de obtener un producto compartido. Todos los participantes son responsables del producto

final. Las ventajas de esta dinámica son: producción conjunta, gran coordinación entre los participantes. Se requiere negociación permanente, argumentar las decisiones y establecer acuerdos para poder llegar a la conclusión final de la actividad o tarea, etc.

- Secuenciada: Cada participante realiza una porción de la actividad, es requisito que el primer participante realice su tarea de manera tal que el segundo pueda comenzar la suya. Esta dinámica genera un compromiso ya que, el aporte de cada participante es altamente valorado y necesario. Si uno de los participantes no cumple con su parte el proyecto fracasa.

- Complementaria: Cada participante produce una porción del total, entre todos desarrollan el producto final el cual es en un primer momento impensado. Los participantes no están comprometidos con todos los aspectos ya que solo investigaran sobre la porción del total que les toco estudiar entonces será necesario reforzar con alguna actividad posterior para que todos se apropien del producto final.

- Mosaico: Todos los participantes vuelcan datos en una base de datos común. En una instancia posterior, dicha información se analizará o será utilizada para realizar una nueva producción. La interdependencia asegura la continuidad del proyecto aunque algunos desistan durante el proceso.

- En espejo: el participante uno y el participante dos utilizan la misma metodología para realizar una tarea en forma paralela: cada uno describe o investiga un tema respetando la forma establecida. Al finalizar, se comparan y se realizan devoluciones constructivas al trabajo del otro participante. La

colaboración cobra sentido en la instancia de retroalimentación o análisis posterior de semejanzas o diferencias.

En lo que sigue se presenta a la Red social Facebook en su uso educativo. Para ello, se revisarán brevemente propuestas educativas desarrolladas en dicha red social.

Ma T. Carrió y N. López ya en 2010 presentaban al sitio Web Facebook, para repensar sus potenciales usos educativos y las claves del aprendizaje colaborativo antes expuesto.

Facebook fue creado en 2004 por un grupo de alumnos de la Universidad de Harvard como un espacio en la red para formar grupos, y compartir resúmenes e información sobre las clases sin necesidad de iniciar cadenas de correos electrónicos, como por ej. la inasistencia de un profesor a clases, recordar fechas de exámenes o entregas de trabajos. Con el tiempo los usuarios le fueron dando un uso más social, incorporando a sus redes familiares y amigos, y abriéndose hacia el 2006 al uso público.

Estas autoras analizan comentarios de docentes que usan otros EVEAs, como Moodle y Blackboard, y exponen que las ventajas comparativas del uso del Facebook frente a esas herramientas son:

- permite una participación más activa, fluida y efectiva, debido a que conocen y manejan bien la herramienta, además de ser significativa para ellos.

- se enriquecen más la información aportada en los trabajos, con fotos y otro tipo de recursos.
- aporta ventajas para un profesor que dicta varios cursos, ya que no tiene que visitar foro por foro en distintas aulas virtuales para moderarlos sino crear varios grupos y tenerlos agrupados en un solo sitio, lo que facilita enormemente el trabajo de moderación.
- se restringe la membrecía a los estudiantes de cada curso para mayor control y orden del grupo, y se condiciona a la aceptación de las reglas y patrones de conducta, que se establece para la participación en los foros de discusión.
- permite informar a los estudiantes al respecto de la seguridad en este sitio web.

Una de las mayores debilidades de Facebook está relacionada con la privacidad de la información que suministra el usuario. En el momento de registrarse en la página, y aceptar el contrato, el usuario cede a Facebook una licencia mundial, irrevocable, perpetua y totalmente pagada para, entre otras, usar, copiar, publicar, almacenar, editar, traducir o adaptar el contenido que el usuario haya publicado. Esto obviamente puede suscitar problemas en cuanto a la propiedad intelectual de los trabajos que profesores y estudiantes suban al sitio. Asimismo, se requiere ser muy cuidadoso al momento de configurar un grupo de estudio, a riesgo de que toda la información del sitio que allí aparezca quede visible más allá de los miembros del grupo.

Las autoras también han realizado sondeos en investigaciones propias en escuelas de nivel medio, aspirantes a carreras universitarias y alumnos universitarios en Caracas, y presentan algunos datos interesantes. Los resultados de su sondeo permiten apreciar que a pesar de que Facebook es una página muy usada por los estudiantes para fines sociales, su uso para fines académicos, es mucho mayor en estudiantes de niveles medios que en estudiantes universitarios. Entre el 25% y el 50% de los estudiantes universitarios encuestados lo usan también para fines académicos colaborativos, aunque sólo lo haga usando las aplicaciones básicas que ofrece Facebook, como la facilidad de interacción. Apenas el 2% conoce y usa aplicaciones específicas del área educativa.

Así, concluyen que Facebook es un portal de redes con alto valor comunicativo. Sin embargo se requiere más investigación para determinar si éste se corresponde a un alto valor educativo. En este sentido, un promedio de 80% de los estudiantes en muchos países ya usan Facebook, lo cual se traduce en un uso más efectivo por parte de éstos para tareas colaborativas que requieren interacción. Consideran que Facebook puede funcionar como una plataforma educativa en línea, con la potencialidad de las aplicaciones gratuitas que están disponibles para cualquier usuario. Asimismo, la privacidad, seguridad y propiedad intelectual son temas a tomar muy en cuenta en el momento de crear y configurar el perfil de un grupo.

Otra propuesta para pensar a Facebook en clave educativa es la que presenta en 2008 Iván Adaime sobre el uso de la Red Social Facebook como entorno de investigación donde puedan estudiarse nuevas modalidades de trabajo

colaborativo (Piscitelli, A.; Adaime, I. et Binder I., 2010). Esta se desarrolló en dos ediciones en 2009, en el marco de la Cátedra de Introducción a la Informática, a la Telemática y al Procesamiento de Datos, a cargo de A. Piscitelli, que forma parte del programa de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Sin embargo, este autor considera que Facebook sólo fue una excusa para su objeto de indagación, a partir de formas de aprendizaje y enseñanza que ya estaban presentes en las capacidades, intereses y competencias de los alumnos. Así, la realización de este proyecto implicó cambios importantes en:

- la forma de organización de la Cátedra Universitaria y en la distribución de tareas: cambio de modelo de docentes expositores y alumnos receptores a dar la voz al alumnos y la posibilidad de compartir información, sus producciones y crear conocimiento con otros en la red social;
- las formas de evaluación: de dos exámenes escritos y un examen final oral, a evaluaciones de progreso con final con exposición multimedia;
- los roles de sus integrantes, y una redefinición de la función del docente y del alumnado: ya los docentes no eran la fuente del conocimiento y adquirieron distintos roles para desarrollar la propuesta.
- Introducción de actividades semanales (como respuestas a consignas, exposición de videos y presentaciones, compartir trabajos en fases preliminares de elaboración) trabajados en Facebook. Esto permitió: la inmersión del participante en el uso del entorno más que en la distancia de

la herramienta; compartir y hacer públicos trabajos que antes quedaban en un diálogo exclusivo de un alumno con un profesor; y finalmente, exploración de esta red social para fines educativos, algo para lo cual no había sido concebida.

Ya en la primera edición del proyecto, estos autores encontraron que el 94% de los alumnos disponía de una cuenta con anterioridad a su participación en la experiencia. La propuesta apuntó a utilizar esta red como entorno conversacional e interactivo para el aprendizaje con grupos cerrados para cada comisión de trabajos prácticos. Allí, docentes y alumnos permitían compartir y ver los avances de la investigación en la propia comisión, y las producciones más destacadas de las otras comisiones. Los primeros resultados que muestran son positivos en los siguientes aspectos: el nivel de compromiso y participación que demostraron los alumnos; además, sus producciones e ideas sorprendieron al equipo docente y fueron el incentivo y la guía para realizar otros cambios; el enriquecido intercambio entre pares; la inclusión de recursos audiovisuales en un entorno caracterizado por la producción meramente textual; y finalmente, el cambio de rol del alumno de expectante que sólo presencia las clases a descubrir que no sólo puede aprender sino también enseñar.

Propuestas como las anteriores se han replicado y diversificado en los últimos años, haciendo de esta red social no sólo un entorno para la comunicación, sino también un espacio de aprendizaje con otros.

6. Justificación del enfoque de intervención educativa

La presente propuesta se sustenta en una orientación crítico progresista de la intervención educativa; desde esta perspectiva, se considera al docente como un agente social crítico dentro de las instituciones educativas, puesto que es su propia práctica profesional la que se constituye en su ámbito de problematización (Barraza Macías, 2010). Sin embargo, el docente universitario realiza su tarea docente y su formación pedagógica específica en condiciones institucionales particulares: su inserción en el equipo de la cátedra -espacio colectivo de ejercicio docente-, y su perfil de formación, donde articula la docencia universitaria con otras tareas profesionales y/o de investigación.

Asimismo, se tomará el sentido de intervención educativa desde la posición de E. Remedí (2004). Para este autor, intervenir implica que el docente puede interponerse al desarrollo de una acción producida desde situaciones instituidas; esto supone que puede trabajar sobre los quiebres de los procesos instituidos, en esos espacios que no están totalmente significados ni cerrados -intersticios-, tomando una posición para generar y sostener los procesos instituyentes con su acción educativa. Por ello, hay que aprender a observar y reconocer los intersticios institucionales, que en nuestro caso son los usos que los alumnos hacen de las redes sociales de alumnos de psicología para consultar a sus pares, y ser guiados por ellos. En el caso específico de esta propuesta, se pretende hacer visible e institucionalizar los tipos de interacciones en redes sociales de alumnos y aprendizajes emergentes que surgen de las consultas e interacciones espontáneas del alumnado,

incluyéndolas en propuestas pedagógicas específicas en línea y presenciales, y planificadas por el equipo docente de la Cátedra.

Otro sentido del concepto de intervención educativa es el de mediación, y en este caso, focalizaremos en la mediación pedagógica. Esta última es uno de los mecanismos a través de los cuales las relaciones interpersonales actúan sobre los procesos psicológicos superiores y permitiría explicar distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje, tal como se mencionó en 5.3 con B. Fainholc (1994b) y D. Prieto Castillo (1999).

Según J. Salinas (2004a) la innovación puede ser interpretada de diversas maneras. Desde una perspectiva funcional, se la define como la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen. Desde esta perspectiva el cambio se genera en determinadas esferas y luego es diseminado al resto del sistema. Para otra perspectiva menos reduccionista, la innovación supone la selección, organización y utilización creativa, planificada e intencional de recursos humanos y materiales de formas nuevas y propias que den como resultado el logro de objetivos previamente marcados. Este proceso se caracteriza por la complejidad derivada del hecho de introducir cambios sustanciales en los sistemas educativos ya que implican nuevas formas de comportamiento y una consideración diferente de los alumnos. Requiere, por tanto, un proceso de sistematización, formalización, seguimiento y evaluación.

Cualquier innovación educativa implica un proceso con múltiples facetas y factores como son aspectos políticos, económicos, ideológicos, culturales y

psicológicos, y afecta a diferentes niveles contextuales, desde el nivel del aula hasta el del grupo de universidades. El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. En este punto, los aspectos materiales y la información son desde luego más fáciles de manejar y de introducir que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos (Salinas, 2004a).

Al mismo tiempo, la innovación educativa como cambio de representaciones individuales y colectivas y de prácticas es intencional y deliberada y compromete la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. Así, la innovación, si bien está próxima a la práctica, está relacionada con todo el proceso, con perspectivas de globalidad, implicando cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las estrategias desplegadas, en la forma de organizar y vincular cada disciplina con otra, etc.

La aplicación de las TIC a acciones de formación bajo la concepción de enseñanza flexible, abren diversos frentes de cambio y renovación a considerar:

- Cambios en los roles del profesor y del alumnado, tal como se ha comentado más arriba;
- Cambios en las concepciones, sobre el funcionamiento del aula, definición de los procesos didácticos, identidad del docente, etc.;

- Cambios en los recursos básicos, tanto en los contenidos (materiales, etc.), infraestructuras (acceso a redes, etc.), uso abierto de estos recursos (manipulables por el profesor, por el alumno);
- Cambios de la metodología de la enseñanza, contemplando el diseño y planificación de nuevas estrategias didácticas;
- Cambios en las prácticas de los profesores y de los alumnos, desde su alfabetización digital hasta la formación específica sobre el uso educativo de estos recursos.

Todos estos cambios, para que sean efectivos e instituyentes de nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje, suponen la implicación institucional teniendo en cuenta el contexto en el que se realizará la renovación, la política institucional, la reflexión colectiva de todos los implicados sobre las formas de implementación, y finalmente las formas que adoptan las acciones educativas novedosas, sus prácticas y la evaluación de sus potencialidades y efectividad, así como de sus aspectos negativos.

En conclusión, para estos autores, el uso de nuevos materiales, la introducción de nuevas tecnologías o nuevos planteamientos curriculares sólo es la parte más clara y evidente de las innovaciones; las parte más complejas de estas últimas, están relacionadas con el desarrollo por parte de los profesores y del alumnado de nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas con el cambio y la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas con el mismo. Estos procesos ponen de manifiesto, también, la necesidad del debate público en relación con las consecuencias positivas y negativas que traen estas tecnologías.

7. Caracterización de la presente Propuesta de Intervención Educativa

Este proyecto se sustenta en una propuesta de aula extendida con uso de los recursos y herramientas del Entorno de Enseñanza y Aprendizaje Web de Apoyo a Cátedras (EVEA WAC) y de los Grupos Facebook administrados por docentes.

El objetivo central de esta propuesta es idear estrategias didácticas novedosas que aproximen al cursante a la escritura académica en Psicología, motiven la interacción grupal y permitan el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Con esto se pretende traer las consultas, dudas y otros tipos de interacciones que los alumnos despliegan en los foros virtuales y redes sociales coordinadas por alumnos, al contexto de la cursada, y así hacer del espacio presencial - especialmente en el trabajo grupal- un nuevo lugar donde producir conocimiento con otros. Asimismo, se intenta que los aprendizajes virtuales emergentes en los alumnos puedan ser encauzados con propuestas didácticas específicas y guiados por las intervenciones del equipo docente.

Como modalidades de enseñanza y aprendizaje se adoptará para su desarrollo el enfoque de *extended learning*. Este se considera como una propuesta cuyo centro está dado por el encuentro entre docentes y alumnos de manera frecuente (propuesta de Educación Presencial), y donde el uso de la tecnología digital extiende las posibilidades y las fronteras del aula presencial en términos de búsqueda de recursos, interacción con el docente y los demás alumnos, la preparación de los exámenes, etc. (Zangara, s/f). Esta propuesta de enseñanza exige un rol activo por parte del alumno y flexibilidad y adaptabilidad por parte del docente.

Una Página de Cátedra donde puede bajarse material didáctico, un blog o un foro en el que los alumnos interactúan, una dirección de mail que el docente ofrece para atender a los estudiantes de manera asincrónica, etc. son ejemplos de este tipo de propuesta. Dado que la Asignatura ya cuenta con sitio Web y Blog de Cátedra propio donde el alumno puede descargar material, consultar información como fechas de evaluaciones y notas, incluso disponer de la información de contacto (correos personales) del equipo docente, la innovación que se propone en este Proyecto es incluir aspectos y recursos disponibles no utilizados aún en la propuesta didáctica actual de la Cátedra, como son los entornos virtuales de la UNLP y los recursos de la Red Social Facebook, pensados desde la lógica de la Web 2.0.

Aquí se considera que extender el Aula implica desafiar los límites temporo-espaciales propios de las propuestas cara a cara. Además, se presenta como una oportunidad para integrar en la enseñanza las tecnologías digitales que se constituyen en medios potentes, incorporados por los jóvenes en otros ámbitos, como la Web 2.0 o Web “centrada en el usuario”. La misma está orientada al acceso y producción del conocimiento por todos donde es posible compartir, aprender, socializar información y comunicarse, con un consecuente cambio en la forma en que los sujetos se relacionan (González, Esnaola y Martín, 2012).

En síntesis, se pretende crear espacios educativos en línea, que produzcan nuevas formas de comunicación e intercambio en las clases, coordinando el ejercicio de expresión de ideas y la participación entre todos (alumnos y docentes-tutores). Por ello, se innovará en el diseño de contextos de aprendizaje, tanto para las clases presenciales como virtuales, con el objeto de

que faciliten los procesos de colaboración y co-construcción creativa del conocimiento, así como de motivación para la implicación en la lectura y resolución de actividades por parte de los alumnos.

Desde esta perspectiva, se modificará la relación pedagógica para que cada uno admita nuevos roles: los estudiantes, un papel activo de autogestión progresiva de su proceso de conocimiento y, correlativamente, el equipo docente diseñará materiales educativos digitales¹⁵ e implementarán actividades en las que el alumnado deba intercambiar información y respuestas en modalidad de aportes y/o publicaciones con sus compañeros.

Las ventajas y beneficios en la presente propuesta son que permitirán a los alumnos reflexionar sobre la escritura académica y ejercitar las habilidades básicas que están implicadas en la misma en forma colaborativa. Asimismo, el cronograma de actividades les permitirá organizar sus actividades para poder cumplir a tiempo con los plazos estipulados, lo que redundará en adquisición de competencias propias del autoaprendizaje. Esto está facilitado por los siguientes factores: posibilidad de formación de tutores desde la Secretaría de Educación a Distancia de Presidencia (UNLP), la disponibilidad de conexión a la red desde la propia biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Psicología (UNLP), disponibilidad de conexión inalámbrica en las aulas y otros sectores de la Facultad de Psicología.

Por otra parte, los límites y debilidades en la misma puede ser la resistencia a la formación para la tutoría por parte del cuerpo docente de la Cátedra;

¹⁵ Los nuevos materiales surgirán de un reciclaje y ajuste de recursos propios y otros en línea, cuidando de que sean accesibles para alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidades.

limitaciones en la competencias digitales necesarias y en la limitación al acceso a conexión a la red por parte de un grupo de alumnos; también que los participantes utilicen el aula virtual como una de las redes sociales usadas por alumnos.

7.1 EVEA Web de Apoyo a Cátedras (WAC)

El Sistema Web para administrar Cátedras (WAC) del Grado Académico de las Facultades de la Universidad Nacional de La Plata fue ideado como un sistema que permite dar soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje presencial, a través de un software que utiliza tecnología Web. Su objetivo es brindar un espacio para organizar y sistematizar la información referida a la gestión administrativa y académica del equipo docente y de la promoción de cursantes.

Este EVEA cuenta con las Áreas de trabajo para el curso, tal como se presentan en la figura a continuación. Según el diseño elegido para llevar a cabo la propuesta pedagógica, se pueden elegir algunas áreas para trabajar y dejar ocultas otras áreas o herramientas. Asimismo, no todas las áreas están disponibles o accesibles para el alumno cuando ingresa al curso, como es el caso de las herramientas de Gestión del curso.

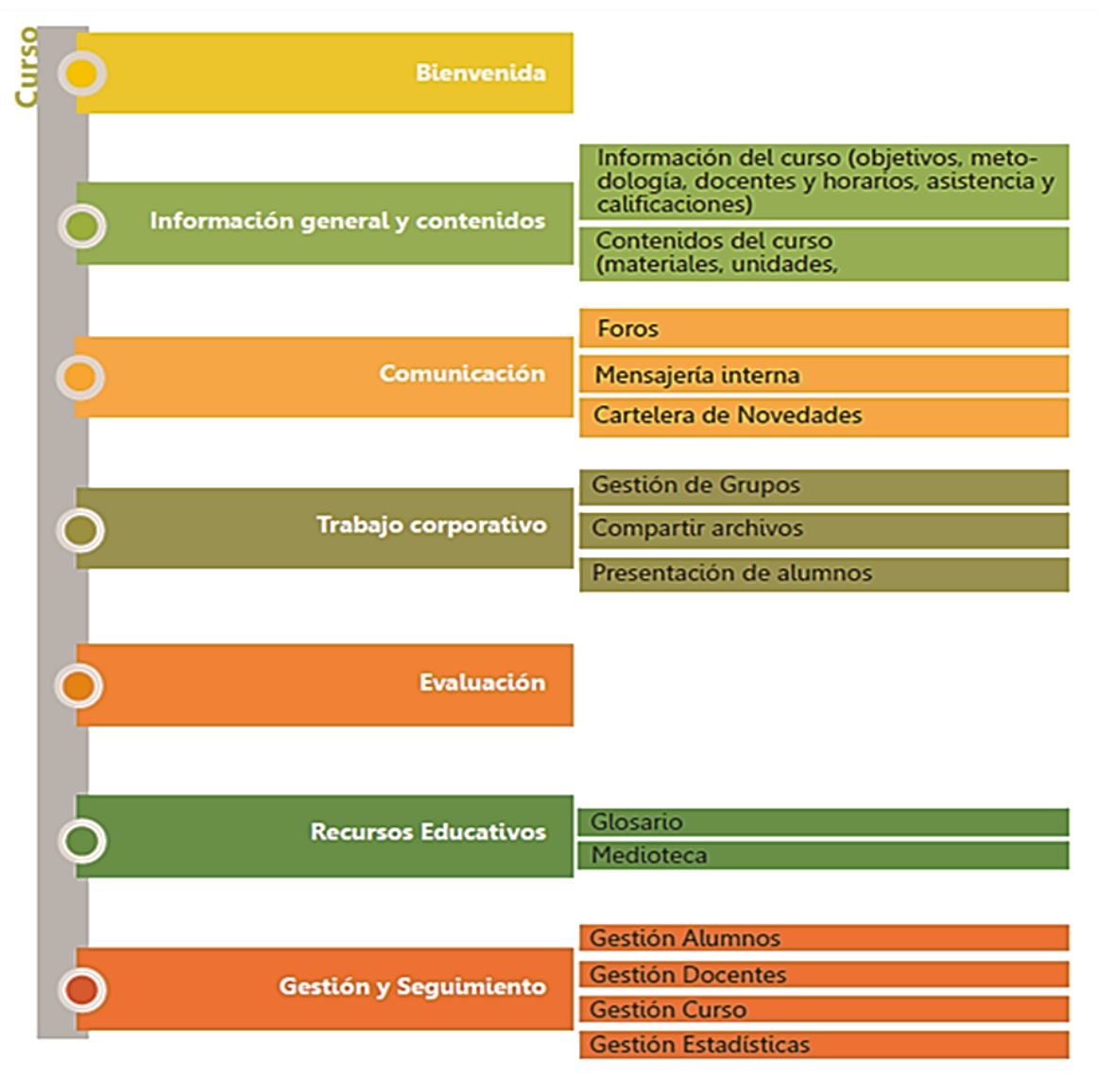


Fig. 1. Áreas de Trabajo. WAC. Manual de Ayuda para el Docente.

El EVEA WAC será utilizado simultáneamente al desarrollo de la cursada presencial como espacio para consultas específicas, a través del uso de mensajería interna, y como repositorio de materiales.

La ventaja de poseer un área de mensajería interna es que evita al alumno enviar correos electrónicos a las direcciones personales del equipo docente y centraliza los mensajes enviados y recibidos en el marco de la Asignatura en sus correspondientes carpetas o bandejas. Asimismo se cuenta con la *bandeja de mensajes eliminados* (los que podrán ser restaurados a la *bandeja de*

entrada para nueva consulta o eliminados definitivamente), la *bandeja de borrador*, para continuar editando o enviar mensajes guardados, y la posibilidad de personalizar y gestionar otras carpetas de mensajes. Otra ventaja del área de comunicación de este EVEA es que presenta una herramienta para listar los mensajes con una característica particular, y mostrarlos en pantalla o descargar en formato HTML.

Las consultas de los alumnos podrán ser de dos tipos: administrativas y de contenidos. En el primer tipo de consultas podrán dirigirse al JTP o al docente de comisión (según fuera el caso y calidad de la respuesta requerida). Además, se contará con un documento de “consultas frecuentes” para presentar y responder a las usuales demandas de los alumnos sobre la organización de la cursada, de los espacios de formación, la función de los horarios de consulta y las tutorías, usos de espacios educativos virtuales, etc., a descargar en el área de Información General y Contenidos, junto al Programa General de la Asignatura y al Cronograma de Cursada por Cuatrimestre. Estos documentos permitirán que el alumno tenga un primer acercamiento al rol requerido en esta propuesta innovadora, dando un marco de organización para las actividades educativas y de aprendizaje.

Con respecto a las consultas de contenido, el alumnado podrá consultar al tutor académico (docente de comisión de Trabajos Prácticos) en los foros de consulta que figuran también en el Área de Comunicación. Estos foros están destinados a funcionar durante el transcurso de dos primeras unidades temáticas (cinco clases de trabajos prácticos), para que el alumno se interiorice en el funcionamiento y la lógica de foros educativos, a través de consignas

para cada semana. Los foros de discusión tendrán la particularidad de ser privados para el grupo de alumnos de cada comisión de Trabajos Prácticos, es decir, sólo un conjunto de usuarios podrá participar del mismo. Estos espacios estarán regulados a través de consignas, dedicándose días y fechas específicas para las respuestas a las consultas por unidad temática y a la realización de una actividad específica de foro de discusión; esta información estará consignada en el Cronograma. La herramienta de foros de discusión también puede bloquearse, impidiendo la carga de nuevos aportes pasada la fecha establecida en el Cronograma, e incluso se pueden descargar los aportes para un tema de debate dado, haciendo clic en el enlace “Descargar Todos los aportes”. Esto permite guardar en un archivo HTML los aportes que aparecen para el tema actual, o los que posean algún rasgo, como por ejemplo lo “No Leídos”.

Otra área de trabajo importante para esta propuesta es la de compartir archivos, donde tanto el docente como los alumnos pueden compartir información, a través de la carga y descarga de diferentes tipos de archivos. En esta herramienta pueden cargarse archivos en el área general o en el área de cada grupo, si se han definido grupos de trabajo. Esto permitirá al equipo docente contar con un copias de resguardo de trabajos prácticos y actividades digitalizados, que podrán servir como material didáctico modelo para actividades educativas de escritura académica. También permitirá detectar y evitar la reproducción indiscriminada de trabajos copia con errores conceptuales importantes.

Asimismo, la WAC cuenta con la posibilidad de disponer de un reservorio de materiales educativos diversos y ampliatorios en la Medioteca del EVEA, contando con materiales en formato de descarga directa como por ejemplo fichas de cátedra, presentaciones en PowerPoint, artículos digitalizados, etc., y a través de vínculos a sitios externos al entorno, donde podrán consultarse videos, documentales, textos digitalizados, etc. También cuenta con la posibilidad de armado de glosario de términos, propuesta interesante al considerar que esta Asignatura aborda una teoría de autor, donde se utilizan términos teóricos y técnicos con significados específicos.

Finalmente, otra sección poderosa de este entorno es el Área de Gestión y Seguimiento, herramienta que permite controlar la participación de alumnos y docentes y permite compilar datos estadísticos del curso (como por ejemplo describe en cada alumno/docente el número de accesos a la plataforma, la fecha del primer y último ingreso y detalles del seguimiento de cursada).

7.2 Grupos Facebook

Para caracterizar a los grupos en esta red social, éstos deben diferenciarse de los perfiles y de las páginas Facebook.

Con respecto al perfil personal en Facebook, ya que en sus orígenes se crearon para que los usuarios pudieran mantener contacto con compañeros o pudieran retomar contacto con otros usuarios. Todos los contactos del usuario Facebook se denominan “Amigos” y, por ello, este tipo de perfil se basa en amistades. Posteriormente, Facebook creó las Página también denominado

Perfil Público o “Fan Pages”, para empresas y particulares que creaban perfiles personales para promocionar sus productos. Con respecto a la privacidad, las páginas son públicas y están disponibles para todo usuario de Facebook, por lo cualquier visitante que puede indicar que le gusta una página y conectarse a ella para recibir las actualizaciones de noticias.



Los grupos proporcionan un espacio cerrado para que grupos pequeños de personas puedan comunicarse sobre los intereses que comparten. Cualquier usuario Facebook desde el sector de inicio de su perfil puede crear un grupo. Con respecto a la privacidad, existen distintas opciones: abiertos, cerrados y secretos. En las dos últimas, las publicaciones solamente están visibles para los miembros del grupo. Para formar parte de un grupo, no es necesario ser Amigo de los otros miembros, aunque todos los miembros de grupos (abierto, cerrado o secreto) pueden añadir a Amigos. En algunos casos, los miembros de un grupo deben ser aprobados o incluidos por un administrador. En los

grupos, los miembros reciben notificaciones automáticas, en forma de correo electrónico o de mensaje de texto a su número de telefonía móvil, cuando algún miembro publica una entrada o comenta una publicación del grupo. Con respecto a las formas de interacción y comunicación, todos los miembros del grupo pueden participar en chats, subir fotos en los álbumes compartidos, enviar mensajes a todos los miembros o mensajes personalizados, colaborar en el armado y compilación de documentos del grupo e invitar a todos los miembros que son Amigos a eventos del grupo.

Para este Proyecto se utilizará un grupo cerrado con límite de 20 alumnos asistentes a la clase presencial, divididos por letra de apellido en el listado del docente. La denominación del grupo estará conformada por la letra de la comisión, el apellido del ayudante en letras mayúsculas y las letras de inicio y de corte de cupo para el grupo separadas por un guion, por ejemplo: D Gómez A-D. Este nombre será el que figure como la dirección de correo y Web del grupo, es decir, permitirá agilizar la búsqueda y cada nuevo mensaje a esta dirección será enviado a todo miembro del grupo.

Respecto de la configuración del grupo, se elige la opción de grupo cerrado ya que agiliza la posibilidad de que los alumnos se pongan en contacto con el grupo que les corresponde; esto es así porque el nombre del grupo aparece en la búsqueda realizada por cualquier usuario en el buscador de Facebook, así como los miembros que lo conforman. También el grupo tendrá al menos dos administradores: el ayudante docente de la comisión y Jefe de Trabajos Prácticos; estas son las personas autorizadas para darle de alta a un alumno

en el grupo. Finalmente, todos los miembros del grupo podrán publicar contenido y comentar publicaciones en el grupo.

En relación a la privacidad de la información personal de un nuevo usuario de grupo, éste no comparte su perfil personal ni el acceso a sus contactos si la restricción de privacidad del perfil de usuario está limitada a compartir contenido y publicaciones sólo a Amigos. En el caso que otro usuario de grupo quiera tener acceso a sus publicaciones, deberá enviar un mensaje de “Solicitud de amistad” y deberá aguardar a ser aceptado por el otro usuario como Amigo.

8. Metodologías de trabajo y actividades innovadoras

Se sostendrá la modalidad de extended learning, cuyo centro serán las clases presenciales de 2hs. cátedra de duración, en las cuales se expondrán las líneas centrales de argumentación y trabajo para las cinco primeras Unidades del Programa vigente de la Materia Psicología Genética, combinadas con actividades específicas por grupos de comisión en el EVEA WAC y en Grupos cerrados Facebook. Dichas actividades estarán especificadas en un cronograma de actividades, y dependiendo de sus características serán realizadas:

1. Al inicio de la cursada: con actividades de ambientación y consulta;
2. durante las semanas de examen: puesto que se suspende la asistencia a las cursadas regulares semanales, se implementarán actividades en foros de discusión y de entrega de evaluación domiciliaria en carpetas del EVEA WAC;
3. en fechas próximas a los exámenes presenciales, como foros de consulta de unidades temáticas específicas;
4. durante toda la cursada: por ejemplo foros de dudas y consultas, y actividades colaborativas de seguimiento de los temas de las clases presenciales de la cursada.

El EVEA WAC será utilizado durante toda la cursada para las actividades de comunicación, entrega de trabajos prácticos y compartir archivos, y para una actividad de foro de discusión educativo sobre temáticas de las dos primeras Unidades de la Asignatura. Las actividades innovadoras a implementar en el entorno WAC UNLP consistirán en:

- ✓ Una actividad de ambientación al inicio de la cursada, donde los alumnos podrán conocer el EVEA, por ejemplo al enviar un mensaje a un compañero y al docente, descargar documentos -como Programa de Estudios de la Asignatura, guías de lectura y guías didácticas sobre las actividades y materiales de la Unidad Temática, cronograma y preguntas frecuentes sobre la cursada, actividades a realizar en el entorno virtual, etc.- y subir un archivo de presentación personal a la carpeta “Presentación de Alumnos” de la comisión correspondiente.

- ✓ Una actividad en parejas y rotativa de elaboración de un pequeño escrito sobre la síntesis de lo trabajado en las clases obligatorias de la cursada, a ser subido en la carpeta “Temas de clases de Trabajos Prácticos” en la sección “Compartir archivo” correspondiente a cada Comisión. La confección de este archivo estará a cargo de dos alumnos en una actividad rotativa para cada clase presencial, a subir al entorno dentro de las 24 hs siguientes a la finalización de la clase; este será el material para retomar el hilo de trabajo en el inicio de la clase siguiente presencial, solicitando el enriquecimiento grupal del mismo en dicha clase, así como la rectificación de ideas erróneas sobre los conceptos centrales de la teoría por parte de alumnos y docentes-tutores. Esta actividad será desarrollada durante toda la cursada y tiene como objeto orientar a los alumnos que no pudieron asistir a alguna de esas clases, y centralmente para que entre todos los participantes puedan reconstruir lo presentado en la clase presencial, motivar el armado de preguntas en modalidad de consultas al grupo, y ayudar al docente a detectar los

puntos débiles en la presentación de la clase presencial y de la interpretación de los temas por parte del alumnado.

- ✓ Una actividad de foro de discusión, donde se presentará una consigna secuenciada en pasos que permitirá: revisar focalizadamente la bibliografía obligatoria, la lectura de materiales digitales adicionales, y el análisis de un material audiovisual en línea a presentar en modalidad de aporte al foro.
- ✓ Una actividad de consulta específica y de armado y redacción de preguntas sobre dudas a desarrollar en un foro de consultas por comisión, en la semana previa a la evaluación parcial presencial de las Unidades 1 y 2.

Los Grupos educativos en Facebook serán utilizados para ampliar el trabajo presencial de los objetos de conocimiento presentados en las unidades 3, 4 y 5 del Programa General de la materia. Las actividades a realizar en el Grupo cerrado en Facebook serán:

- ✓ Una actividad organizada en una consigna con tareas secuenciadas de reflexión de los artículos de la bibliografía obligatoria y de escritura basada en las guías de lectura. Estas consignas estarán planificadas para ser desarrolladas en las semanas académicas correspondientes a dichas Unidades del Programa, y a ser subida en la sección de Archivos del Grupo.

- ✓ Asimismo, en esta sección se podrán compartir un apunte colaborativo donde se presenten las consultas sobre los temas trabajados en las correspondientes clases, estando todos los participantes comprometido a revisarlo, ampliarlo y complementarlo con otros aportes y comentarios.
- ✓ Otra actividad propuesta será el armado de publicaciones para el grupo donde se compartan apuntes y materiales colgados en redes sociales de alumnos, en los cuales los cursantes puedan identificar y comentar colaborativamente sobre los errores conceptuales, de comprensión y de escritura que presentan guiados por los tutores académico como mediadores en el uso de la tecnología; esto permitirá discernir los contenidos relevantes de los no relevantes, así como del armado de criterios compartidos para poder realizar tal discriminación y dilucidación.
- ✓ También se propiciará la discusión de las temáticas propuestas a través de posteo por parte de docentes de material audiovisual en línea que permita la reproducción del mismo todas las veces que el alumno lo necesite y que posibilite el intercambio a través de comentarios utilizando los términos específicos de esta la Teoría del Conocimiento de J. Piaget.

8. 1 Secuenciación de actividades del Plan de acción

Las actividades del plan de acción, que se desprenden de los objetivos generales y específicos para el equipo docente, son:

1. Organización del Sistema de Gestión y Tutoría Virtual con los recursos humanos disponibles.
2. Solicitud Administrativa de creación de un curso de capacitación en línea en un aula virtual WAC-UNLP.
3. Capacitación del personal docente de la Asignatura en los nuevos roles y funciones a asumir, a cargo de docentes de la Secretaría de EaD de la UNLP.
4. Reunión de equipo y división de tareas específicas en grupos de trabajo.
5. Planificación de actividades para ambos entornos y elaboración de materiales para las clases presenciales y virtuales.
6. Solicitud Administrativa de creación de un curso en línea para la Asignatura en un aula virtual WAC-UNLP.
7. Organización del entorno WAC y creación de los Grupos Facebook.
8. Participación de los docentes-tutores en los entornos educativos elegidos.
9. Seguimiento del trabajo docente y ajustes del cronograma y/o planificación por parte del Jefe de TP de la Asignatura.
10. Análisis de escrituras en foros y evaluaciones parciales y finales por parte del equipo docente; síntesis de evaluación conjunta del Proyecto.
11. Realización de informe final por parte de los Profesores Adjuntos.

Por otra parte, las actividades para los alumnos son:

- a. Solicitud de ingreso en el aula virtual WAC.
- b. Realización de las actividades de ambientación en el EVEA WAC y envío de consultas técnicas y/o conceptuales al tutor docente a cargo.

- c. Participación de actividades colaborativas y de foros de discusión en el aula virtual WAC.
- d. Elaboración y colgado de trabajos armados con estrategias colaborativas en la sección Compartir Archivos del EVEA WAC.
- e. Solicitud de ingreso -o aceptación el link de ingreso enviado por el docente- al Grupo Facebook correspondiente a la comisión y corte de letra del apellido.
- f. Participación de actividades colaborativas, de consultas y de discusión en el Grupo Facebook.

8. 2 Recursos humanos y materiales

Para este Proyecto de Intervención, el equipo docente de la Asignatura Psicología Genética estará conformado por los siguientes cargos docentes, con la dedicación correspondiente para el desarrollo del mismo: un Profesor Titular, un Profesor Adjunto y un Jefe de Trabajos Prácticos (con Dedicación Exclusiva); y siete docentes (Ayudantes Diplomados con dedicación Semiexclusiva).

El Modelo de Tutoría no presencial propuesto estará conformado por las siguientes funciones:

- Dos Tutores Expertos a cargo de los Profesores Titular y Adjunto, se encargarán de la administración, gestión y evaluación de las actividades del presente proyecto, señalando las líneas teórico-metodológicas de abordaje didáctico.

- Un Tutor Administrativo, a cargo del Jefe de Trabajos Prácticos, desarrollará actividades de coordinación y supervisión de las actividades de Trabajos Prácticos en línea; por ello, se encargará del armado del cronograma, del documento de preguntas frecuentes y de reglas para el uso de los entornos educativos en línea. También comunicará las novedades y ajustes en el cronograma en la cartelera virtual del EVEA WAC y del Blog de la Asignatura.

- Siete Tutores Docentes a cargo de responder a las consultas teóricas para cada unidad al momento de desarrollar las actividades en línea. Serán los encargados de: orientar y moderar la discusión propuesta en el foro; guiar a los alumnos para la elaboración y confección de trabajos prácticos escritos; realizar corrección de trabajos prácticos y devolución individualizada a cada alumno y/o grupo de trabajo; dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo realizado; motivar y guiar a los alumnos para el trabajo colaborativo, para la expresión escrita de sus reflexiones, para compartir dudas y/o consultas con sus compañeros. La relación tutor-alumnos será de 60 alumnos al inicio de la cursada, divididos en tres grupos de 20 alumnos cada uno según el corte de letra de apellido para el desarrollo de foros de discusión, y para trabajar en Grupos Facebook. Estas tutorías tendrán una frecuencia semanal, con días especificados en el cronograma para la respuesta a consultas puntuales y para orientación a los alumnos.

- Un tutor técnico (no docente, con formación específica en redes), que estará a cargo de mantener el contacto con el administrador del sistema,

responder las consultas técnicas del curso y brindar los apoyos necesarios. También orientará a los participantes para: buscar y descargar archivos de los sitios web de la Cátedra y del entorno WAC-UNLP; descargar programas específicos para que los cursantes puedan visualizar determinado archivo en su PC; responder a las consultas técnicas en un foro de consulta técnica sobre las herramientas del entorno (chat, foro, mensajería, etc.).

Con respecto a la Producción de Materiales Educativos, los Profesores Titular y Adjunto serán los encargados de la selección y organización del mismo, tales como materiales impresos, audiovisuales y digitalizados en línea; también estarán a cargo del armado de las guías didácticas y guías de lectura para el abordaje de dichos recursos por parte de los alumnos y de la derivación de estos para la revisión y armado final por parte de revisores expertos, diseñadores didácticos y diseñadores gráficos.

El equipo de docentes tutores tendrá a cargo la organización de las actividades prácticas específicas para cada unidad temática y de materiales de presentación de los mismos en versión de fichas de cátedra y de presentaciones de diapositivas. Estos serán fruto de la discusión y reflexión conjunta sobre los nuevos roles asumidos en el proceso de capacitación.

El diseño del entorno educativo en el EVEA estará a cargo del Jefe de Trabajos Prácticos de la Asignatura, quien será el encargado de subir y actualizar los materiales educativos, y ocultar o visibilizar las unidades temáticas y consignas a foros, según corresponda a la planificación general. Asimismo, supervisará el diseño del entorno en los grupos Facebook.

Los medios tecnológicos que se utilizarán para las consultas y la distribución de materiales son los disponibles en el EVEA WAC, principalmente mensajería, cartelera virtual, y la sección de contenidos por unidades temáticas publicados en un árbol de contenidos, carpeta compartir archivos y glosario. También se dispondrá de material digitalizado para descargar -o link externos a otros sitios web- como son fichas de cátedra para descargar en versión PDF, entrevistas a especialistas, vínculos a bibliotecas virtuales y a videos sobre el desarrollo infantil, etc. en el Blog de la Asignatura. Asimismo se dispondrá de un Correo de Cátedra por cualquier eventualidad en la disponibilidad en línea en el EVEA WAC.

Los medios que se utilizarán para la orientación y entrega de trabajos prácticos específicos serán la mensajería y la sección de trabajo colaborativo, debiendo localizar cada informe en carpetas específicas identificadas con rótulo de cada unidad temática; también se utilizará el foro de la sección de comunicación para trabajo conceptual y un foro de consultas técnicas (que permanecerá siempre abierto), donde el alumno podrá ponerse en contacto con el tutor técnico y/o consultar las dudas técnicas de los otros cursantes.

9. Formas de Evaluación de esta propuesta

Con respecto a la estrategia de evaluación de impacto de la presente propuesta de intervención, se utilizarán técnicas de recolección de datos pertenecientes al enfoque cualitativo para realizar un seguimiento de las actividades realizadas y la evaluación de los efectos esperados y no esperados.

En primer lugar, se selecciona la observación participante de las clases presenciales por parte del propio docente a través de una grilla de observación previamente elaborada por el equipo; Los datos surgidos de la evaluación de cada una de las actividades (posibilidad de llevarla a la práctica tal como fue planificada, uso de material de cátedra, cumplimiento de objetivos, factores facilitadores y obstaculizadores, dificultades surgidas, etc.) se registrarán en una bitácora o diario de clases, con posibilidad de anexar notas teóricas y aspectos que refieran a la propia observación del docente. Este recurso motiva la reflexión sobre la práctica haciendo consciente las decisiones en el proceso de evaluación (Polán et Martín, 1991). El análisis de este material será trabajado en cada una de las reuniones semanales del equipo docente, para revisar la planificación encadenada de las siguientes secuencias de actividades y/o sus objetivos.

En segundo lugar, el análisis de diferentes tipos de documentos y/o materiales producidos durante la cursada y al finalizar la misma:

a) las producciones escritas en grupo y la implicación grupal e individual en la participación, tanto en las clases presenciales como en las actividades en línea.

También los relatos de clases y la rescritura de la misma a través de la mensajería del EVEA WAC;

b) la producción escrita de trabajos prácticos domiciliarios, parciales y finales de la materia Psicología Genética;

c) la encuesta final de la cursada, con la autoevaluación de los alumnos sobre las actividades propuestas en los dos espacios (presencial y virtual) y las consideraciones de su aporte a su propia formación. Este análisis y la confección de estas síntesis estarán a cargo de distintos equipos de docentes, coordinados por el Jefe de Trabajos Prácticos, y se reflejarán en el informe final, sintetizado por los Profesores Titular y Adjunto.

10. Reflexiones finales

A modo de cierre, en este trabajo integrador final se ha presentado un proyecto de intervención educativa, poniendo el foco en las modificaciones necesarias para que su implementación genere un efecto instituyente, que posibilite visibilizar cambios en los siguientes aspectos:

- En la institución en general, lo que permitiría a los miembros de la comunidad académica reflexionar sobre el impacto actual de las TIC en las actividades académicas así como de sus potencialidades educativas en el abordaje de los aprendizajes emergentes del alumnado.
- En la desarrollo de nuevos roles por parte de los actores involucrados, que les permita adquirir nuevas competencias y habilidades propias del autoaprendizaje y de la búsqueda activa de actualización en el campo disciplinar propio, a través del uso de recursos informáticos.
- En la capacitación del personal docente en la alfabetización digital, y en la selección y diseño de nuevos recursos educativos, que les permita planificar nuevos cursos de acción y de abordaje de los temas.
- En la actualización de los contenidos, permitiendo innovar en los modos de abordaje de las temáticas propuestas en el programas de estudio.

En síntesis, estas innovaciones apuntan a generar distintos accesos a los contenidos a través de distintos medios, que redunden finalmente en una formación de calidad y en la excelencia académica en Educación Superior.

11. Referencias

1. Area Moreira, M; Guarro, Amador. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. En Rev. Española de Documentación Científica, N° Monográfico, 46-74, 2012. ISSN: 0210-0614. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977. Recuperado de: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744>
2. Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? En Rev. Universidad y Sociedad del conocimiento. Monográfico Competencias informacionales y digitales en educación superior. Vol. 7 n° 2, 2-5. ISSN 1698-580X. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225012>
3. Barberà Gregori, E; Badia Garganté, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). vol. 2, N° 2. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
4. Barraza Macías, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de: www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf.
5. Brunner, J. J. y Flisfisch, A. (1983). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. Cap. X: La profesionalización académica tardía. Pp.170-211. Santiago de Chile: FLACSO.
6. Bustos Sánchez, A (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. Rev. RIED v. 12: 2, 2009, pp. 33-55. I.S.S.N.: 1138-2783. Recuperado de: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol12N2/escrituracolaborativa.pdf>
7. Cabero Almenara, J & Llorente Cejudo; Ma. C. (2007) La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. En Rev AIESAD RIED v. 10: 2, pp 97-123 97. I.S.S.N.: 1138-2783. Recuperado de: <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/306>

8. Carlino, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Introducción y Capítulo 1: La escritura en el nivel superior. Pp. 9-65. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A. Cuarta reimpresión.
9. Carrió Pastor, Ma. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 41/4 ISSN: 1681-5653. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1640Carrio.pdf>
10. Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Ponencia del V encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación", Tandil, Argentina.
11. Cernadas, Ma. A.; Cuenca Pletsch, L. R. (2009). Las TICs como medio para evitar el desgranamiento temprano. Ponencia presentada en el IV Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Recuperado: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19000>
12. Chartier, A. M. (2008). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. Capítulo 2: Cultura y saberes y Capítulo 5: Las mutaciones contemporáneas de la cultura escrita. Pp. 57-87, 171-214. México: Fondo de Cultura Económica.
13. Fainholc, B. (2004a). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. Recuperado de: <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/002461.php>
14. Fainholc B. (1994b). Capítulo 3.6: La interactividad en la educación a distancia. En: E. Litwin, M. Magio & H. Roig (Comp.) Educación a Distancia en los '90. Desarrollos, problemas y perspectivas. Pp.130-139. Buenos Aires: UBA.
15. Fernández, E. F.; Rivera, E. A.; Massé Palermo, Ma. L.; Rios, C. A. (2008) Extended Learning: una estrategia para mejorar la interactividad en alumnos universitarios iniciales. Ponencia presentada en III Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19073>

16. García Canclini, N. (2006). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. Capítulo 8: ¿Ser diferentes es desconectarse? Sobre las culturas juveniles, y Capítulo 9: Sociedad del conocimiento. Pp. 167-194. España: Gedisa Ed.
17. García de Fanelli, A. M. (2005). Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional, Cap. 1: La universidad pública como organización compleja. Pp. 29-57. Buenos Aires: Miño y Dávila/Fundación OSDE.
18. Gómez, Ma. T.; López N. (2010). Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria. Versión digital de Publicaciones de Dirección de Publicaciones Científicas, USAL. Recuperado de: http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/USO_DE_FACEBOOK.pdf
19. González, A.; Esnaola, F. y Martín, M. (Comp.) (2012). Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales: Algunas pautas de trabajo. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25803>
20. González, A. H., Cassera, V., Alonso, N. y Esnaola, F. (2012) WAC Manual de ayuda para el docente. 1. Capacitación Docente. Innovación en el aula y TIC. Universidad Nacional de La Plata, Dirección de Educación a Distancia. E-Book. ISBN 978-950-34-0887-2. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21336>
21. Gros Salvat, B. & Silva Quiroz, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. Número 36/1. pp. 1- 13. ISSN: 1681-5653. Recuperado de: http://www.rieoei.org/tec_edu32.htm
22. Llorente Cejudo; Ma. C. (2006) El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. En Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 20 Enero. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.pdf>
23. López Regalado, O. (2006). Medios y materiales educativos. Programa De Licenciatura en Educación Modalidad Mixta -Lemm- Universidad Nacional "Pedro

Ruiz Gallo”, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Perú: Industrial Peruana SAC. Segunda Edición. Disponible en: <http://bit.ly/14UOE05>

24. Martin-Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. En Rev. Digital Pensar Iberoamericana. N°0, Febrero 2002, OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.

25. Mena, M. (s/f) La educación a distancia en el sector público Manual para la elaboración de proyectos. Instituto Nacional de la Administración Pública. Presidencia de La Nación Argentina. Recuperado de: <http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/capacitacion/distanci.pdf>

26. Ollari, M.; Szpilbarg, D.; Temelini, J. P. (2011) Nativos digitales en comunidades virtuales: un análisis de la interacción y sociabilidad de los adolescentes en la web en. En Revista Ánfora, Año 18, N° 30, enero-junio de 2011, pp. 121 - 134. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/143>

27. Piscitelli, A.; Adaime, I. y Binder I. (Comp.)(2010). El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Madrid: Fundación Telefónica. Primera edición. Recuperado de: http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/4

28. Polán, R. Y Martín, J (1991). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Cap. 1: Introducción: cambiar la enseñanza, cambiar la profesión. Pp. 7-23. Sevilla: Ed. Diada.

29. Prieto Castillo, D. (1999). La comunicación en la educación. Capítulo 6: Comunicación con Los medios, materiales y tecnologías. Pp.103 a 120. Buenos Aires: Ed. Ciccus. Versión digital recuperada de: <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/3/biblio/3Prieto-Castillo-Daniel-Comunicacion.pdf>.

30. Remedí, Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Recuperado de: http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia_Eduardo_Remedi.doc

31. Salinas, J. (2004a). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. En Rev. Universidad y Sociedad del conocimiento. Vol. 1, N° 1. pp. 1-16. ISSN: 1656-508x. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html>
32. Salinas, J. (2004b). La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa. Artículo presentado al I Congreso de Educación mediada con Tecnologías "La Innovación Pedagógica con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación". Recuperado de: <http://bit.ly/1cvtyNP>
33. Vaccarezza, L. S. (2007). Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos. En Rev. REDES. Revista de estudios sociales de la ciencia, Vol. 13, Nro. 26, pp. 17-49. Buenos Aires: Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes.
34. Valenzuela González, J. R. (2003) Los Sistemas Tutoriales en la Educación a Distancia. Ponencia para el panel titulado "Las Nuevas Tecnologías en los Sistemas Tutoriales", que dentro del marco del II Seminario Internacional: Los Sistemas Tutoriales en la Universidad, se presentó el 8 de octubre de 2003, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
35. Valverde Berrocoso, J. & Garrido Arroyo, Ma. Del C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. En. RELATEC Rev. Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 4. N° 1, pp. 153-167. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303758>
36. Zangara, A (s/f) Conceptos básicos de educación a distancia o... "las cosas por su nombre". Material de Asignatura: Educación A Distancia. Maestría en Informática aplicada a la Educación. Facultad de Informática, UNLP.
37. Zañartu Correa, M. L (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. En Contexto Educativo, Rev. Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año V, N° 28, on line. Recuperado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>.

12. Cronograma de trabajo para la implementación del proyecto

Proyecto: Intervención en las interacciones educativas a través de la incorporación de nuevas tecnologías																			
Objetivos	Actividades	Responsables	Recursos	Frecuencia (en meses)															
				O	N	D	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	F	M
1 y 2	Organización del Sistema de Gestión y Tutoría. Solicitud de ingreso en WAC.	Equipo docente de la Asignatura	Ficha de Secretaría de EaD																
3	Capacitación del personal docente	Docentes de Secretaría de EAD	WAC UNLP																
4	Reunión de equipo y división de tareas	Equipo tutores-docente	Aula equipada																
5	Planificación de clases y materiales	Equipo tutores-docente	aula equipada																
6 y 7	Solicitud de Creación de curso en WAC. Organización del Entorno WAC	Profesor Adjunto a cargo	Ficha de Secretaría de EaD																
8	Participación en entornos educativos	Equipo de Tutores docentes	Aula equipada						Grupo Primer cuatrimestre (letra A- L)				Grupo Segundo Cuatrimestre (Letras M-Z)						
9	Seguimiento de docentes	Jefe de TP	WAC																
10	Análisis de escrituras en foros y evaluaciones	Equipo docente	Aula equipada																
11	Realización de informe final	Adjuntos a cargo	Ficha																